

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GIOVANNA LORENA RIBEIRO CHAVES

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IM AKADEMISCHEN KONTEXT – EIN BEITRAG
IM BEREICH DER CURRICULUMENTWICKLUNG

CURITIBA

2012

GIOVANNA LORENA RIBEIRO CHAVES

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IM AKADEMISCHEN KONTEXT – EIN BEITRAG
IM BEREICH DER CURRICULUMENTWICKLUNG

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe

CURITIBA

2012

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Chaves, Giovanna Lorena Ribeiro
Deutsch als Fremdsprache im akademischen Kontext –
ein Beitrag im Bereich der Curriculumentwicklung / Giovanna
Lorena Ribeiro Chaves. – Curitiba, 2012.
110 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Aquisição da segunda linguagem. 2. Língua alemã –
Estudo e ensino. 3. Língua alemã – Currículos. 4. Língua
alemã – Gramática. I. Título.

CDD 430



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

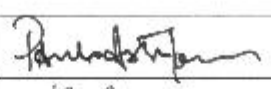
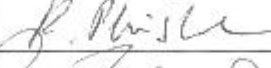

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de GIOVANNA LORENA RIBEIRO CHAVES para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados PAULO ASTOR SOETHE, KRISTINA PEUSCHEL e RUTH BOILUNOVSKY argüiram, nesta data, a Candidata, a qual apresentou a tese:

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IM AKADEMISCHEN KONTEXT
EINE FALLSTUDIE ZUR GRAMMATIK – (ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO CONTEXTO ACADÊMICO – UM ESTUDO DE CASO SOBRE A GRAMÁTICA)

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a Candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
PAULO ASTOR SOETHE		APROVADA
KRISTINA PEUSCHEL (USP)		APROVADA
RUTH BOILUNOVSKY		aprovado

Curitiba, 21 de novembro de 2012.


Teresa Cristina Wachowicz
Vice-Coordenadora
Matrícula SIAPE 2169997

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai e à minha mãe por todo amor, suporte e dedicação.

Ao Rudolfo pelo carinho, apoio e orientações científicas valiosas.

Ao meu professor e orientador Paulo Astor Soethe, que com seu trabalho ininterrupto e incansável possibilitou a criação do Mestrado Bilateral em Alemão como Língua Estrangeira e promove tantas outras iniciativas para o desenvolvimento da germanística brasileira. Agradeço por seu exemplo como pessoa e como professor engajado, por sua orientação e confiança no meu trabalho.

Às professoras Kristina Peuschel e Ruth Bohunovsky por se disporem a fazer parte da banca e pelas importantes observações e correções em relação à dissertação.

Às professoras Isabel Heller, Ludmila Sandmann, Ruth Bohunovsky e aos professores Klaus Eggensperger, Paulo Astor Soethe e Thiago Mariano, que concederam entrevistas para a realização da pesquisa.

Aos estudantes que também contribuíram com esse trabalho, respondendo questionários e realizando os testes.

À colega Nicol Perthel, que muito gentilmente corrigiu os primeiros capítulos desta dissertação.

Por fim agradeço à iniciativa do Governo Federal para a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que forneceu minha bolsa de estudos durante o período do mestrado no Brasil, e ao DAAD pela bolsa de estudos na Alemanha.

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinen Eltern für ihre Liebe, Unterstützung und Hingabe bedanken.

Ich bedanke mich auch bei Rudolfo für seine Fürsorge, Unterstützung und die wertvollen wissenschaftlichen Hinweise.

Ich danke meinem Professor und Betreuer Dr. Paulo Astor Soethe, der mit seiner fortdauernden und unermüdlichen Arbeit die Erstellung des bilateralen Masters in Deutsch als Fremdsprache ermöglichte und weitgehend andere Initiativen für die Entwicklung der brasilianischen Germanistik fördert. Ich bedanke mich noch bei ihm für sein Vorbild als Mensch und als engagierter Dozent.

Den Dozentinnen Kristina Peuschel und Ruth Bohunovsky danke ich für die Beteiligung an der Prüfungskommission, sowie für die wichtigen Korrekturen und Anmerkungen.

Ein herzliches Dankeschön geht an alle, die sich an Interviews, Sprachtests oder Fragebögen beteiligt haben, welche zum Erfolg meiner Forschung beigetragen haben: Dozenten Isabel Heller, Klaus Eggensperger, Ludmila Sandmann, Paulo Astor Soethe, Ruth Bohunovsky und Thiago Mariano, sowie Studenten der Deutschabteilung der UFPR.

Bei Nicol Perthel bedanke ich für die Korrektur der ersten Kapitel meiner Masterarbeit.

Ich möchte noch die Initiative der brasilianischen Bundesregierung für die Erneuerung und Erweiterung der Bundesuniversitäten (REUNI) danken, denn dadurch war es mir möglich, mit einem Stipendium in Brasilien zu studieren. Für die finanzielle Unterstützung in Deutschland bedanke ich mich letztendlich beim DAAD.

RESUMO

Objeto de estudo do presente trabalho são os cursos base de língua alemã oferecidos pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba, a alunos do Curso de Letras com habilitações em Alemão. Por meio de entrevistas com os respectivos docentes e de pesquisa com documentos pretende-se conhecer o processo de ensino da língua estrangeira, bem como a estrutura do curso de Letras em geral, dos cursos específicos de Língua Alemã e seus objetivos. Os alunos dos cursos base de Alemão também participaram da pesquisa, por meio de questionário que tem por fim traçar o perfil dos estudantes e coletar suas opiniões em relação aos cursos. Esses mesmos alunos realizaram um teste de conhecimentos gramaticais da língua alemã. Com os dados levantados são apresentados tanto o processo de ensino da língua e seu contexto quanto uma parte de seu resultado, ou seja, o conhecimento gramatical adquirido pelos estudantes. Por fim é feita análise de uma parcela dos resultados do teste gramatical a fim de se identificarem pontos fortes e pontos fracos do processo de ensino e aprendizagem da língua Alemã dos cursos base na UFPR.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira; Alemão como língua estrangeira; desenvolvimento de currículo.

ZUSAMMENFASSUNG

Untersuchungsobjekt der Arbeit ist der Basis-Deutschsprachkurs, der die Abteilung "Moderne Fremdsprachen" an der Bundesuniversität von Paraná in Curitiba für Studiengänge im Bereich Deutsch anbietet. Durch Interviews mit Dozenten der Deutschabteilung und Dokumentenuntersuchung wurden sowohl der Prozess der Sprachvermittlung, als auch die Struktur und Zielsetzungen des Studiums im allgemein und des Basis-Deutschsprachkurses beschrieben. Studenten des Studiengangs Deutsch haben ihrerseits einen Fragebogen beantwortet, sodass man einen Teilnehmerprofil haben kann und die Ansicht der Studenten über den Basis-Deutschsprachkurs sammeln kann. Die Studenten haben ebenso einen Online-Sprachtest gemacht, der ihre grammatikalischen Sprachkenntnisse messen sollte. Mittels des Ergebnisses der Datenerhebung werden sowohl der Vermittlungsprozess, als auch einen Teil des Resultates dieser Arbeit, d.h., die von den Studenten erworbene Kenntnisse zur deutschen Grammatik vorgestellt. Zum Schluss wird eine detaillierte Analyse der relevantesten Ergebnisse der Sprachtest durchgeführt, somit werden Stärken und Schwächen des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache am untersuchten Basis-Deutschsprachkurs an der UFPR indentifiziert.

Stichwörter: Fremdsprache Lehren und Lernen; Deutsch als Fremdsprache; Curriculumentwicklung.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

GRAFIK 1 – ZUFRIEDENHEITSGRAD JEDER GRUPPE HINSICHTLICH DER GESCHÄTZTEN UNTERRICHTSASPEKTEN

GRAFIK 2 – SPRACHNIVEAUVERTEILUNG PRO GRUPPE

ABBILDUNG 1 – ÜBUNGSBEISPIELE ZU DEN KATEGORIEN ZAHLWÖRTER, PRONOMEN, ADJEKTIVEN/ADVERBIEN UND VERBEN

ABBILDUNG 2 – ÜBUNGSBEISPIELE ZU DEN KATEGORIEN WORTKLASSE UND WORTGRAMMATIK

ABBILDUNG 3 – ÜBUNGSBEISPIELE ZUR KATEGORIE SATZGRAMMATIK

GRAFIK 3 – PROZENTSATZ DER RICHTIGEN ANTWORTEN IN JEDER KATEGORIE IM VERGLEICH ZWISCHEN GRUPPEN

BILD 1 – LESEVERSTEHENSPROBLEME BZW. FEHLENDER WORTSCHATZ

BILD 2 – ADJEKTIVDEKLINATION OHNE ARTIKEL

BILD 3 – ADJEKTIVDEKLINATION MIT ARTIKEL

BILD 4 – ADJEKTIVDEKLINATION IM GENITIV MIT ARTIKEL

BILD 5 – DEKLINATION DES ZAHLWORTES

BILD 6 – DEKLINATION DES INDEFINITPRONOMENS

BILD 7 – ARTIKEL ALS PRONOMEN

BILD 8 – KONJUNKTION „WENN“, KONJUNKTIV II UND PASSIV

BILD 9 – POSSESSIV ARTIKEL IM DATIV UND GENITIV

BILD 10 – DER KASUS GENITIV

BILD 11 – KAUSALE KONJUNKTIONEN „WEIL“ UND „DA“

BILD 12 – PARTIZIP II ALS ADJEKTIV IN EINER KOMPLEXEN NOMINALGRUPPE

BILD 13 – INFINITIV OHNE ZU

TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1 – RELEVANZ JEDER FERTIGKEIT PRO ABSCHLUSS

TABELLE 2 – ABSCHÄTZUNG VON UNTERRICHTSASPEKTEN PRO GRUPPE

TABELLE 3 – TEILNEHMERZAHL PRO STUFE

TABELLE 4 – PROZENTSATZ DER RICHTIGEN ANTWORTEN PRO STUFE

TABELLE 5 – DATEN ZU SPRACHTESTERGEBNISSEN DES NIVEAUS A2

TABELLE 6 – GRAMMATIKALISCHE INHALTE, DIE VON DEN VERSUCHSPERSONEN IM NIVEAU A2 MIT DEM LEHRBUCH *BLAUE BLUME* BEARBEITET WURDEN

ABKÜRZUNGEN

BII – *Alemão Básico II*

GeR – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

LII – *Língua Alemã II*

LIV – *Língua Alemã IV*

LVI – *Língua Alemã VI*

SA – Sprachkurse abgeschlossen

UFPR – *Universidade Federal do Paraná*

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	11
2 HISTORISCHER ÜBERBLICK UND ERZIEHUNGSPOLITISCHER KONTEXT	13
2.1 DEUTSCH IN BRASILIEN	13
2.2 DAS FACHGEBIET DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN BRASILIEN	19
2.3 AUSLANDSGERMANISTIK UND ANFORDERUNGEN DES FACHBEREICHS IN BRASILIEN	22
3 DER STUDIENGANG DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AN DER UFPR	29
3.1 SPRACHKURSE IM STUDIENGANG LETRAS/ALEMÃO AN DER UFPR	35
4 FORSCHUNGSDESIGN	37
4.1 UNTERSUCHUNGSZIELE UND METHODOLOGIE	37
4.2 ERHEBUNGSINSTRUMENTE	39
4.2.1 <i>Experteninterview</i>	39
4.2.2 <i>Fragebogen</i>	43
4.2.3 <i>Sprachtest</i>	45
4.3 QUALITATIVE INHALTSANALYSE DER EXPERTENINTERVIEWS	49
4.4 FRAGEBOGENERGEBNISSE	55
4.5 SPRACHTESTERGEBNISSE	63
4.5.1 <i>Analyse der Sprachtestergebnisse</i>	71
4.6 SCHWIERIGKEITEN BEI DER DATENERHEBUNG	87
5 AUSWERTUNG	88
5.1 ABSCHLIESSENDE BETRACHTUNG - AUSBLICK	93
LITERATUR	97
APPENDIZES	101
ANHÄNGE	105

1 EINLEITUNG

Untersuchungsobjekt dieser Arbeit ist der Basis-Deutschsprachkurs im Studiengang Deutsch (*Letras/Alemão*) an der Bundesuniversität von Paraná¹ (UFPR) in Curitiba², Südbrasilien. Die entsprechenden Fächer sind Bestandteil der allgemeinen Grundausbildung im Studiengang. Sie werden unter bestimmten Aspekten betrachtet, damit die didaktischen und methodologischen Vorgehensweisen im Vermittlungsprozess rekonstruiert werden können. Das Profil sowie andere Informationen der Kursteilnehmer werden analysiert und Aspekte ihrer Sprachkenntnisse bezüglich grammatikalischen Strukturen des Deutschen geprüft. Mittels dieser Verfahren werden Aspekte der Kurse dargestellt und anhand dieser Darstellung den Prozess der Sprachvermittlung sowie ihre konkreten Resultate ausgewertet.

Ein historischer Überblick über die Geschichte der deutschen Sprache in Brasilien mit Bemerkungen zu den deutsch-brasilianischen Beziehungen macht im ersten Teil von Kapitel zwei den ersten Schritt der vorliegenden Arbeit aus. Im Anschluss wird das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache im brasilianischen akademischen Raum berücksichtigt. Erwägungen über die Rolle der Auslandsgermanistik sowie die Anforderungen des Fachbereichs in dem vorher dargestellten brasilianischen Kontext schließen den Kapitel ab.

Der Studiengang Deutsch (*Letras/Alemão*) an der UFPR wird im Kapitel drei dargelegt und seine Konzeption sowie sein Vorhaben werden diskutiert. In einem Unterabschnitt wird spezifisch die Struktur des Basis-Deutschsprachkurses dargestellt und ihre Zielsetzungen kommentiert.

Das Forschungsdesign wird im Kapitel vier dargestellt. Untersuchungsziele und Methodologie werden dargelegt und begründet. Noch in diesem Abschnitt werden die angewendete Erhebungsinstrumente der empirischen Untersuchung, die

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR).

² Curitiba ist die Hauptstadt vom Bundesland Paraná mit circa 1,8 Million Einwohner. Paraná ist das brasilianische Bundesland, das die meisten angesiedelten deutschen Familien empfangen hat. Die Karte des renommierten Forschers Reinhard Maak (in AULICH, Werner. **O Paraná e os Alemães. Estudo Caracterológico sobre os Imigrantes Germânicos**. Curitiba: Comissão de Festas do Grupo Étnico Germânico do Paraná, 1953) auf der nächsten Seite bildet die Distribution der deutschen Kolonien in Paraná ab. Die Karte zeigt, dass die deutschen Familien in Paraná vorwiegend Curitiba besiedelt haben.

erhaltenen Ergebnisse sowie die Schwierigkeiten bei der Datenerhebung dargestellt. Eine tiefere Analyse von einem Teil der Sprachtestergebnisse wird ebenso durchgeführt.

Kapitel fünf wertet die gesammelten Informationen in dem Kontext des Studiums an der UFPR aus, danach werden Schlussfolgerungen und Erwägungen in Bezug auf die beschriebene Situation gezogen. Zum Schluss wird eine Reflexion hinsichtlich möglicher Verbesserungsmaßnahmen für den analysierten akademischen Kontext durchgeführt.



2 HISTORISCHER ÜBERBLICK UND ERZIEHUNGSPOLITISCHER KONTEXT

2.1 DEUTSCH IN BRASILILIEN

Die Geschichte der deutschen Sprache in Brasilien hat ihren Anfang im Jahr 1824, als die ersten deutschen Einwanderer in diesem Land angekommen sind. Bis Anfang des 20. Jahrhunderts haben diese Immigranten gut strukturierte autonome deutsche Städte mit Schulen, deutschsprachigen Presse, Musik-, Sport- und Theatervereine aufgebaut (SOETHE; WEININGER, 2009). Während den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts hat aber die brasilianische Regierung gewisse Maßnahmen - nach ihrem Eintritt in den ersten und zweiten Weltkriegen - eingeleitet, die die eigenständige kulturelle Entwicklung deutschsprachiger Siedlungen hindern wollten und die Arbeitsvorgänge der deutschen Schulen in Brasilien besonders erschwert haben. Einige von diesen Schulen wurden bereits 1917 geschlossen (CAMPOS, 2006) und Aktivitäten in deutschsprachigen Institutionen verboten. Nach dem ersten Weltkrieg wurde jedoch die Gesetzgebung lockerer und das Leben in den deutschen Umgebungen in Brasilien wieder normalisiert (UPHOFF, 2011).

Diese deutschen Gemeinschaften wurden dennoch allmählich nicht mehr von den jeweiligen brasilianischen Regierungen geduldet. Am Anfang des vergangenen Jahrhunderts war Brasilien immer noch das Land mit kolonialer Vergangenheit, dessen sehr große Bodenfläche verstreut und irregulär von Bevölkerungen mit vielfältigen Herkunftten bewohnt war. Intellektuelle, Künstler und Politiker haben in diesem Zusammenhang damals versucht, eine brasilianische Identität zu stiften (CAMPOS, 2006).

Seit Beginn der Regierung von Getúlio Vargas (1930-1945) wurde eine Nationalisierungspolitik eingesetzt. Die Regierung hat homogenisierende Maßnahmen (vor allem im Schulsystem) ergriffen, um unter der Bevölkerung ein nationales Gefühl zu erwecken und eine brasilianische Identität zu gründen. In Südbrasilien gab es dennoch Immigranten und ihre Abkömmlinge, die sich ohne irgendeine Betreuung oder Unterstützung der brasilianischen Regierung in isolierten Siedlungsgebieten mit den eigenen Bräuchen und der eigenen Sprache entwickelt

haben. Für die nationalistischen Ziele der Regierung war diese Tatsache besonders problematisch.

Mit der Begründung, dass der Liberalismus von vorher für die Immigranten gar nichts getan hatte, behauptete die autoritäre brasilianische Regierung des Estado Novo,³ mit ihren Eingriffen der ausgeschlossenen Gemeinschaften nachhelfen zu wollen. Der ökonomische Fortschritt der deutschen Städte war aber der echte Grund für das Interesse der Staatsregierung. Die bessere Qualität der deutschen Schulen im Vergleich mit den brasilianischen, und die Tatsache, dass viele Kinder, die diese Schulen aufgenommen haben, kein Portugiesisch, sondern nur Deutsch konnten, hat auch der Regierung Sorge bereitet (CAMPOS, 2006). Viele der schon erwachsenen „Deutschbrasilianer“ konnten in der Tat kein Portugiesisch (UPHOFF, 2011, S. 17). Die brasilianische Regierung musste dringend in diesen Regionen mit ihrer Nationalisierungspolitik Kontrolle ausüben, so die offizielle Politik.

In dem Zusammenhang wurde die deutsche Sprache in der Erziehung graduell und indirekt vernichtet. Im Jahr 1934 wurde es gesetzlich festgelegt, dass jedem Unterricht auf Portugiesisch gegeben werden musste (UPHOFF, 2011). Die Institutionen, die nicht in der Lage waren, eine Umstellung der angewendeten Sprache im Unterricht umzusetzen, mussten ihre Aktivitäten abbrechen. Laut Altenhofen (1996, S. 70):

Die brasilianische Bundesregierung während der Diktatur Vargas' (1937-1945) untersagte mit Hilfe der sogenannten Nationalisierungsgesetze jeglichen Unterricht in einer Fremdsprache während der ersten fünf Schuljahre. Alle bisher deutschsprachigen Schulen mußten sich infolgedessen von einem Tag zum anderen auf den ausschließlichen Gebrauch des Portugiesischen als Unterrichtssprache umstellen. Schulen, die dazu nicht in der Lage waren, wurden geschlossen.

Es wurde auch verboten Kinder zu Hause auszubilden, deutsche Sendungen im Radio zu hören oder Zeitschriften sowie Zeitungen auf Deutsch zu publizieren. Die Schulen wurden von Agenten der Regierung beaufsichtigt. Es gab Menschen, die Geld bekommen haben, um sogar in den privaten Häusern deutschsprechende Familien zuzuhören und dann aufzukündigen (CAMPOS, 2006). 1938 wurde die deutsche Sprache offiziell verboten, obwohl viele Deutschstämmige „vor allem im Hinterland, z. T. nur über sehr rudimentäre oder keine Portugiesischkenntnisse

³ Estado Novo ist die Bezeichnung der diktatorischen Periode der Vargas-Regierung ab 1937.

verfügten“ (SOETHE; WEININGER, 2009, S. 363). 1941 war die Presse ganz und gar unter der Regierungskontrolle (CAMPOS, 2006).

Die brasilianische Staatsführung hat die deutschstämmige Bevölkerung mit der Gefahr der Nationalsozialismus gebrandmarkt, um ihre Maßnahmen gegen diese Leute zu begründen. Laut Campos (2006) gab es unter dieser Bevölkerung manche, die zwar mit nationalsozialistischen Ideen während der Ära Vargas sympathisierten, aber auf keinen Fall die Mehrheit ausmachten. Campos (2006) zufolge gab es andererseits Deutschstämmige, die sich in den Kriegszeiten gegen das Naziregime ausgesprochen haben und andere, die gar an keinen deutschen oder brasilianischen politischen Themen beteiligt waren.

In Bezug auf die Stellung der deutschstämmigen Gemeinden hinsichtlich einer Akkulturation in brasilianischen Ländern sagt Campos (2006), dass manche Deutschstämmige sich mit Brasilianern nicht vermischen wollten und dass sie eine chauvinistische Haltung einnahmen. Ein solches Benehmen war von der nationalistischen Regierung in den 30er und 40er Jahren selbstverständlich nicht gut angesehen.

Auf der anderen Seite, so Campos (2006), haben andere Deutschstämmige sich die brasilianische Kultur angeeignet, und wenige oder keine Akkulturationshindernisse gebildet. Viele von denen wollten die portugiesische Sprache lernen, aber gleichzeitig auf die Heimatsprache nicht verzichten müssen. Das bedeutet zu sagen, dass die deutschstämmige Bevölkerung im Allgemeinen keine organisierte nationalsozialistische Bewegung bzw. keine Gefahr in Brasilien ausgebildet hat, wie die Staatsführung von Getúlio Vargas andeuten wollte.

Auch wenn bis dahin in der brasilianischen Regierung viel Sympathie für das Regime in Deutschland vorhanden war,⁴ ist Brasilien im Jahr 1942 auf der Seite der Alliierten in den zweiten Weltkrieg eingetreten. Wegen ökonomischen und strategischen Interessen haben die Vereinigten Staaten die Nationalisierungspolitik sowie den Angriff gegen Deutschstämmige in Brasilien unterstützt (CAMPOS, 2006). Nach dem Ende des zweiten Weltkriegs - mit den Vereinbarungen zwischen den USA und Brasilien - gab es immer noch eine ziemlich starke Unterdrückung der deutschen Sprache, die „bis Mitte der 70er Jahre nur allmählich aufgehoben“ wurden

⁴ Dafür bezeichnend ist der Fall von Olga Benario Prestes, die von der Vargas-Regierung auf Bitte der Nazi-Regierung nach Deutschland ausgewiesen wurde (dazu Morais, 1993). Zur Geschichte der von der Regierung geduldeten nazionalsozialistischen Partei in Brasilien, siehe Dietrich, 2007.

(SOETHE; WEININGER, 2009, S. 363). Altenhofen (1996) erläutert die bedauernswerte sprachliche Situation in einer Kolonie in *Rio Grande do Sul* (das südlichste Bundesland Brasiliens), die beispielhaft zeigt, welche Folgen sich aus der Unterdrückungspolitik und dem Fehlen angemessener Ausbildungskonditionen in vielen Regionen in Südbrasilien ergeben haben:

Nach einer Explorationsreise durch die deutschen Kolonien von Rio Grande do Sul im Januar 1955 kommt SAAKE (1956, S. 253) zu ähnlichen Schlußfolgerungen: "Ich hätte nicht geglaubt, daß die deutsche Sprache noch in so lebendiger Übung sei. [...] Trotz dieser gewiß erfreulichen Tatsachen ist die sprachliche Situation der Kolonie total verschieden von der vor 1938. Das Verbot der deutschbrasilianischen Schule hat dem Schriftdeutschen den Todesstoß gegeben. Der Dialekt, der nicht durch Lektüre genährt und bereichert wird ist auf die Dauer dem Portugiesischen nicht gewachsen. Augenblicklich sind auch die portugiesischen Sprachkenntnisse unzureichend, so daß, wenn dieser Zustand andauert, eine starke Senkung des Kulturniveaus zu befürchten ist." (ALTENHOFEN, 1996, S. 72).

In einer Großstadt wie São Paulo und den südbrasilianischen Mittel- und Großstädten verdankte sich aber eine relative Aufrechterhaltung der deutschen Sprache in den 50er und 60er Jahren der Präsenz von exilierten Intellektuellen und dem anhaltenden Interesse an Deutsch „unter der allgemeinen Bevölkerung und vorwiegend unter Deutschstämmigen“ (SOETHE; WEININGER, 2009, S. 363). Die rasche Wirtschaftsentwicklung der 50er Jahre hat auch dazu beigetragen. Viele deutsche Firmen wurden in den großen Städten etabliert. Die Anwesenheit von deutschen Mitarbeitern dieser Firmen mit ihren Familien hat die Nachfrage nach Deutschunterricht für die Kinder dieser Familien angeregt. Damit hat sich das Lehrfach noch besser entwickelt. Das Englische ist aber gleichzeitig, wegen einer Festsetzung der Militärdiktatur, in den meisten Schulen ab 1964 zum Pflichtfach geworden. Deutsch wurde nur in wenigen Schulen als Wahlfach angeboten. In diesem Kontext verloren dann allmählich im Laufe der 70er und 80er Jahre die meisten Deutschstämmigen den Kontakt mit der Heimatsprache ihrer Vorfahren (UPHOFF, 2011).

Ab dem Ende der 80er Jahre ist das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur unter der jüngeren Generation aus verschiedenen Gründen gestiegen und ebenfalls die Nachfrage nach Deutschkursen. (SOETHE; WEININGER, 2009) Trotz der Unterdrückung der deutschen Sprache und der Förderung des Englischen ist

Brasilien heute eigentlich das Land, wo es außerhalb Europas die meisten Sprecher des Deutschen gibt (KAUFMANN, 2003, S. 29).

Im Gegensatz zu der weltweiten Tendenz der letzten Zeiten, lernen mehr und mehr Brasilianer die deutsche Sprache. Innerhalb von zehn Jahren wurde diese Zahl um 44% höher⁵: „Im Vergleich zum Jahr 2000, als es in Brasilien nur 51.000 Deutschlerner gab, ist innerhalb der vergangenen zehn Jahre ein Zuwachs um 40.788 Sprachschüler und -studenten (44%) zu verzeichnen.“ (DUNGEN, [20—], S. 50). Im Jahr 2010 gab es demnach mehr als 91 Tausend Deutschlerner – „65.430 im Schulbereich, 9.570 an Universitäten und 16.788 an sonstigen Einrichtungen.“ (DUNGEN, [20—], S. 50).

Derzeit gibt es 13 Hochschulen in Brasilien, in denen germanistische Studiengänge in den Bereichen Linguistik, Literatur oder Übersetzung bzw. im Bereich Fremdsprachenunterricht („Licenciatura“, d.h. Studium auf Lehramt) absolviert werden können. Das erreichte Sprachniveau der Absolventen ist jedoch meistens unzureichend, weil die Mehrheit dieser Studenten ohne deutsche Sprachkenntnisse das Studium aufnimmt⁶. Zeitliche und personelle Ressourcen sind für eine intensive Spracharbeit mangelhaft und nur wenigen Studierenden gelingt es, einen Deutschlandaufenthalt zu erleben (DUNGEN, [20—]).

⁵ Auf der Nachrichtenseite von Deutsche Welle Brasilien wird die Information gegeben, dass seit Anfang des 21. Jahrhunderts diese Zahl um 41% höher wurde. Nichtsdestotrotz wird es in derselben Quelle bestätigt, dass es insgesamt mehr als 91 Tausend Deutschlerner in Brasilien im Jahr 2010 gab. Zur Verfügung bei <<http://www.dw-world.de/dw/article/0,,15377479,00.html>> Zugriff am 20/10/2011. Auf diese Anzahl (mehr als 91 Tausend Deutschlerner) weist auch Dungen (20—) hin.

⁶ In Bezug auf das Fremdsprachenangebot in brasilianischen Schulen wurde im Jahr 1996 gesetzlich festgelegt, dass das Anbieten einer Fremdsprache ab 5. Jahr der Grundausbildung obligatorisch ist und eine zweite zusätzliche Option kann ab der 9. Klasse angeboten werden. Diese Information steht zur Verfügung bei <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Zugriff am 12/11/2011. In diesem Zusammenhang werden Englisch und Spanisch von der überwiegenden Mehrheit der Schulen bevorzugt. Im Jahr 2008, nach Angabe des Goethe Instituts São Paulo, gab es hingegen nur 311 Schulen in Brasilien, wo man Deutsch lernen konnte (SOETHE, 2010a, S. 1624). Über die Situation des Deutsch in brasilianischen Schulen fasst Kaufmann zusammen, „dass Deutsch bis auf den Süden fast ausschließlich in oft sehr teuren Privatschulen unterrichtet ist – im Süden sind es neben einigen öffentlichen Schulen hauptsächlich Privatschulen lutherischer Konfession, die Deutsch anbieten – und dies meistens nur vier Jahre lang in der primären Schulphase (vgl. Heise & Aron 2002: 53 und Oliveira 2002: 113). Daneben ist es noch wichtig, darauf hinzuweisen, dass Fremdsprachen in brasilianischen Schulen im Regelfall nur mit einer bis drei Stunden pro Woche unterrichtet werden, was neben den defizitären Ausbildungsstand vieler Lehrer den Erfolg des Unterrichts gefährdet. Echt deutsch-portugiesische bilinguale Schulen gibt es nur in São Paulo und Rio de Janeiro, von denen drei zum deutschen Abitur führen.“ (KAUFMANN, 2003, S. 33).

Im wirtschaftlichen Bereich ist Brasilien zurzeit der wichtigste ökonomische und politische Partner Deutschlands in Lateinamerika (DUNGEN, [20—], S. 7) mit circa 1200 deutschen Unternehmen⁷. Diese Aussicht hat mit der brasilianischen Wirtschaftsentwicklung in den 50er Jahren angefangen und dank der Verstärkung der Beziehungen in der 60er Jahre zwischen Brasilien und Deutschland weitergeführt (SARTINGEN, 2001).

Die Wissenschaftsbeziehungen zwischen beiden Ländern haben die erste Phase (50er-80er Jahre) der brasilianischen Hochschulsystementwicklung erfolgreich überwunden und „Ziele der Zusammenarbeit haben sich vom einseitigen Wissenstransfer zu gemeinsamer Wissensproduktion gewandelt.“ (DUNGEN, [20—], S. 37). Die deutschen Universitäten liegen zwar nur im vierten Platz weltweit auf der Beliebtheitsskala brasilianischer Austauschstudenten, aber es gibt Interesse von beiden Ländern an einer Fortführung und Intensivierung der Wissenschaftsbeziehungen in bestimmten Forschungsbereichen. Die Kooperationsvereinbarungen zwischen Hochschulen steigen kontinuierlich und Werbemaßnahmen wie Kongresse und Informationsveranstaltungen werden sowohl in Deutschland als auch in Brasilien durchgeführt (DUNGEN, [20—]).

Was die kulturellen Beziehungen betrifft, gibt es ein großes gegenseitiges Interesse an die Verbreitung der deutschen Kultur in Brasilien und der brasilianischen Kultur in Deutschland. Auf eine gewisse Asymmetrie weist Bader (2010, S. 341) jedoch hin: „Während Deutschland über klare Konzepte und eine Reihe von spezialisierten kulturellen Institutionen verfügt, ist Brasilien noch auf der Suche nach optimalen Strategien und Institutionen zur Verbreitung seiner Kultur.“

Mit dem dargestellten Zusammenhang lässt sich feststellen, dass die Beziehungen zwischen Deutschland und Brasilien auf eine lange Tradition zurückblicken. Es besteht schon ein reger Austausch, der aber intensiviert und erweitert werden kann. Eine wesentliche, nichtsdestotrotz immer noch sehr spärlich gepflegten Grundlage dafür liegt in dem Erlernen der Fremdsprache sowie der Kultur des Partners. Als Vermittler des brasilianisch-deutschen Dialogs treten die Auslands-germanistik bzw. die internationale, interkulturelle Germanistik bzw. das Fach Deutsch als Fremdsprache in Brasilien ein.

⁷ Zur Verfügung bei
 <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Aduana/IDE/IDEBrasilAlemanha/recpeloBra.htm>> Zugriff am
 27/10/2011.

2.2 DAS FACHGEBIET DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN BRASILILIEN

In den 30er Jahren wurden die ersten germanistischen Lehrstühle in Brasilien gegründet. Trotz der damaligen Nationalisierungspolitik, die zum Nachteil der vorhandenen Entwicklung der deutschen Sprache und Kultur in brasilianischen Bezirken anfeindende Maßnahmen besonders im Schulsystem getroffen hat, ist es einigen Universitäten gelungen, eigenständige Ordinariate einzurichten. 1942 wurden sie allerdings aufgrund des Eintritts Brasiliens in den zweiten Weltkrieg der Anglistik beigeordnet und zu ihrem Nebenhauptfach herabgesetzt.

Laut Favero (2001), pensionierte Dozentin und Forscherin an der Fakultät für Bildungswissenschaft der Bundesuniversität von Rio de Janeiro, standen in dieser Epoche, während den 30er Jahre bis 1945, die Universitäten quasi zu Diensten der damaligen nationalistischen Regierung. Aufgabe der Universität war die Verbreitung der staatlichen Ideologie und die Ausbildung der Elite, die das Volk ideologisch führen sollte.

Ab 1945 mit dem Ende der Nationalisierungspolitik sollten im Prinzip die Universitäten durch eine Restabhandlung administrative, finanzielle sowie didaktische Autonomie bekommen. Diese Selbstständigkeit wurde jedoch nicht durchgesetzt (FAVERO, 2006). Seit 1931 wurden die Professoren der Lehrstühle durch eine universitäre Reform zu Hauptfiguren an der Institution. Obwohl diese Menschen im Prinzip nicht mit Vollmacht Entscheidungen treffen durften, haben sie immer noch als endgültige Autorität agiert. Die Grundgesetze von 1934 und 1946 verliehen diesen Professoren noch mehr Vorteile und Macht, sie haben noch während langer Zeit auf das strukturierte Wissen beherrschenden Einfluss ausgeübt (FAVERO, 2001).

Mit dem Anfang der Militärdiktatur im Jahr 1964 fing die brasilianische ökonomische Entwicklung an zu sinken. Für die Wiederaufnahme des Wachstums nahm das Regime Ende der 60er und Anfang der 70er Jahren Investitionen in Forschung und akademischer Bildung in privaten Einrichtungen vor (OLIVEIRA, 2003). Öffentliche Universitäten wurden aber kaum finanziert. Die akademische Institution bekam somit einen anti-intellektuellen Einsatz, dessen Zweck darin bestand, den industriellen Bedarf sowie die Nachfrage des Arbeitsmarktes zu decken. Darauf basierte eine Hochschulreform des Jahres 1968. Gewisse

technokratische Fortschritte wurden gemacht, aber zu diesem Zeitpunkt hatten sich die universitäre Krise, die in den 50er begonnen hatte, und der wissenschaftliche Rückstand sehr erweitert.

Die Professoren verloren im Jahr 1967 ihr Recht auf eine lebenslange Anstellung, und 1968 wurden Lehrstühle abgeschafft. Trotz der Widerstände der Professuren verwirkten sie ihre Vollmacht und gleichzeitig bekam das bis heute bestehende System von Abteilungen mehr Autonomie. Im Jahr 1996 wurde dieses System nicht mehr obligatorisch und einige Universitäten diskutierten über unterschiedliche Organisationsmöglichkeiten (FAVERO, 2001).

In Bezug auf die Deutschabteilungen sind sie heute nicht mehr der Anglistik beigeordnet. Sie haben sich entwickelt und einigermaßen erweitert:

Neben dem bereits traditionellen Master- und Doktoratsprogramm für Deutsch und deutschsprachige Literatur an der Universität São Paulo (USP) [bietet] [...] die Bundesuniversität in Curitiba (UFPR) seit 2009 einen bilateralen Master in DaF (mit der Universität Leipzig) an. In Magister- und Promotionsprogrammen in Literatur-, Sprach- und Übersetzungswissenschaft werden ansonsten an verschiedenen Einrichtungen, wie der Bundesuniversität in Florianópolis (UFSC), Forschungsvorhaben im Kontext der deutschen Sprache und Literatur angenommen. (SOETHE, 2010a, S. 1626).

Ein heute notwendiger Schritt ist es, die Konzepte der bestehenden Studiengänge auszuwerten und weiter aufzuarbeiten, damit die Ausbildungsmöglichkeiten im Fachgebiet angesichts des brasilianischen Kontexts erweitert werden und die Studiengänge aktuelle Anforderungen der internationalen Germanistik mit berücksichtigen.

Die Rolle des Fachgebiets in der Wissenschaft sowie in der Gesellschaft und die Bestimmung des Begriffs „Auslandsgermanistik“ selbst werden schon vor einigen Jahren in außereuropäischen Ländern debattiert. Konsens ist, dass sich der Fachbereich wegen der besonderen konjunkturbedingten Umstände in den verschiedenen Regionen zwangsläufig immer unterschiedlich entwickelt. Aus diesem Grund hat die Germanistik außerhalb Europas eigene Besonderheiten. Das Fach soll anders als in deutschsprachigen Ländern betrachtet und vermittelt werden, da Bedingungen und Zwecke in beiden Kontexten unterschiedlich sind.

Ein Aspekt, der sich auf die Struktur eines Germanistikstudiengangs auswirkt, ist beispielsweise das Angebot von Deutschunterricht (oder seinen Mangel) im Schulsystem. In Brasilien ist Deutsch an Schulen eine Ausnahme. Es wird

normalerweise in spärlichen sowie oft teuren Privatschulen angeboten (KAUFMANN, 2003, S. 33) und „von wenigen guten Schulen abgesehen weisen Lehrer nicht selten einen mangelhaften Ausbildungsstand auf, auch unzulängliche Sprachkenntnisse.“ (SOETHE, 2010a, 1625). Obwohl die Beziehungen zwischen Deutschland und Brasilien immer weiter intensiviert werden⁸, gibt es keine bedeutende Förderungsinitiative seitens der Regierungen für das Erlernen der deutschen Sprache an Schulen.

Auf diese Weise nimmt die Mehrzahl der Studenten das Studium ohne deutsche Vorkenntnisse auf (vgl. KAUFMANN, 2003; SARTINGEN, 2001; ROSENTHAL, 1980). Demzufolge verlangt das Sprachenlernen an der Universität besondere Beachtung, da die Zeit für den Deutscherwerb und noch dazu für die ganze Ausbildung sehr knapp ist – die Studiengänge dauern zwischen acht bis zehn Semestern. Die Fremdsprache muss nicht einfach binnen vier oder fünf Jahren gelernt werden. Der Student soll sie in ihren akademischen Tätigkeiten während des Studiums gebrauchen und imstande sein, sie im künftigen Beruf erfolgreich anzuwenden.

Es gibt also bestimmte Ansprüche, die in dem Prozess der Sprachvermittlung beachtet und geleistet werden sollen. Dieser Arbeitsablauf soll nach besonderen Zielsetzungen organisiert werden, damit bestimmte Anforderungen erfüllt werden können. Um die verkürzte Zeit der Ausbildung noch effizienter auszunutzen, sollen diese Zielsetzungen mit denen anderer Disziplinen (bspw. Linguistik) eingegliedert werden. Die vorliegende Arbeit widmet sich diesen Fragen im Rahmen der Untersuchung der Sprachkurse im Kontext der Deutschstudien an der UFPR.

⁸ Unter den jüngsten Initiativen ist das Deutsch-Brasilianische Jahr der Wissenschaft, Technologie und Innovation 2010/2011 (DBJWTI), das dazu beigetragen hat, „die Kooperation durch neue Projekte und den verstärkten Austausch von Studierenden und Forschern auszubauen“ (<http://www.brasil.diplo.de> – Zugriff am 02/03/2012). Außerdem gibt es das Programm *Ciência sem Fronteiras*, das im Jahr 2011 von der brasilianischen Bundesregierung eingeführt wurde. Es visiert die Qualifizierung von Studenten sowie Forschern an. Bis 2014 sollen 75 Tausend Stipendien verliehen werden zur Förderung des Studiums und von Forschungsaufenthalten in verschiedenen Ländern, darunter Deutschland. Die Initiative „Deutschland+Brasilien 2013-2014“ soll ebenso die Beziehungen vertiefen und ausweiten. Das 2009 in São Paulo eröffnete Deutsche Wissenschafts- und Innovationshaus ist seinerseits eine Institution, die den wissenschaftlichen Austausch intensivieren und den Aufbau von neuen Partnerschaften zwischen Deutschland und Brasilien anstoßen soll.

2.3 AUSLANDSGERMANISTIK UND ANFORDERUNGEN DES FACHBEREICHS IN BRASILIEN

Die Funktion und selbst der Begriff „Auslandsgermanistik“ stehen zurzeit in der Wissenschaft zur Diskussion. Rall (2001) zufolge wurde dieses Fach längst in Kanada und in den USA zur Debatte gestellt, und „ein zunehmendes Selbstbewusstsein der Auslandsgermanistik auch in den Ländern der sog. Dritten Welt ist seit mehreren Jahren zu beobachten“ (RALL, 2001, S. 142).

In diesem Zusammenhang lässt sich ein Konsens darin erkennen, dass die Auslandsgermanistik als Vermittler zwischen Kulturen verstanden werden soll. Es handelt sich um ein Fachgebiet, das die Entwicklung eines Dialogs zwischen verschiedenen Sprachen und Literaturen fördern soll. Es geht also nicht einfach um eine Germanistik, die außerhalb der deutschsprachigen Ländern praktiziert wird und dessen Funktion auf die Vermittlung der deutschen Sprache und Literatur beschränkt ist.

Der Gegenstand des Studiums selbst setzt die Auseinandersetzung von verschiedenen Kulturen voraus. Die Germanistik in nicht-deutschsprachigen Ländern soll auf diese Weise die Aufgabe des Fremdkulturvermittlers sowie des Förderers von interkulturellem Austausch annehmen. Rosenthal (1980, S. 300) zufolge

kann [die Germanistik] für ausländische Studierende, sowie für nicht-deutschsprachige Lehrer und Forscher, nur in dem Maße ein akademisches Fach bleiben, als sie beiträgt zur Fremdkulturvermittlung [...]

Dieser Dialog durch die Auslandsgermanistik kann sowohl das Verstehen der deutschsprachigen Kultur fördern als auch die Perspektive von deutschsprachigen Ländern über andere Kulturen erweitern. Durch dieses Verstehen des Fremden und des eigenen Images vor dem deutschsprachigen Blick schafft man die Bedingungen für bessere kulturelle, politische, wirtschaftliche und wissenschaftliche Beziehungen. Eine solche Funktion verleiht dem Fach politische Relevanz, Legitimität und Visibilität in der wissenschaftlichen Szene.

Walter F. Veit (2009), z. B., plädiert für eine australische Germanistik statt einer Germanistik in Australien, weil so eine Perspektive ein neues Potenzial für den Studiengang verleihen würde. Dem Autor zufolge sind die australischen

Deutschstudien, wie jede Germanistik, die sich außerhalb deutschsprachiger Länder entwickelt, eine Art Fremdkulturwissenschaft. Die Disziplin wird in verschiedenen Ländern anders betrieben und die spezifische Ausprägungen sowie unterschiedlichen Perspektiven eines Landes resultieren in verschiedenen Fragestellungen, Methoden und Ergebnissen. Auslandsgermanistik entwickelt sich in jedem Land anders, da die Beziehungen der unterschiedlichen Länder mit der deutschsprachigen Kultur sich anders entfalten. Nach Espagne (2009) ermöglichen Perspektiven der nicht-deutschsprachigen Länder eine positive Bereicherung der deutschsprachigen Literatur. Aus diesem Grund würde die „Befruchtung der Germanistik durch die Außenperspektive“ und die „freie Auseinandersetzung mit dem deutschen literarischen Kanon“ positiv wirken (ESPAGNE, 2009, S. 347).

Die Aufgabe der brasilianischen Auslandsgermanistik ist auf diese Weise die Auseinandersetzung mit der deutschsprachigen Literatur und Kultur und die gleichzeitige Verwirklichung eines Dialogs zwischen dieser Literatur und Kultur mit dem brasilianischen kulturellen Sprachraum in den Bereichen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft. Dadurch ermöglicht das Fach Bedingungen für eine angemessene interkulturelle Ausbildung, sodass die Studenten in der Lage sind, am kulturkritischen Dialog teilzunehmen und ihn zu erweitern. Bestrebtes Ziel ist damit, sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlich kompetente Vermittler auszubilden, die fähig sind, vorwiegend als Lehrer im Schulwesen, aber auch in anverwandten Bereichen wie u.a. Übersetzung, Kulturaustausch, Verlagswesen, zur Beziehung zwischen Brasilien und deutschsprachigen Ländern im kulturellen Bereich bzw. zur Wahrnehmung der deutschsprachigen Kultur in Brasilien irgendwie beizutragen.⁹

Eine andere Funktion der brasilianischen Auslandsgermanistik kann es sein, Kontakt mit der Romanistik in deutschsprachigen Ländern zu knüpfen und zu behalten sowie Austauschprogramme mit diesen Abteilungen in Gang setzen, um die portugiesische Sprache in Deutschland sowie die deutsche Sprache in Brasilien zu fördern (SOETHE, 2010b). Der Austausch mit der deutschen Romanistik – und auch mit der Germanistik sowie mit DaF-Instituten deutschsprachiger Ländern – würde eine bessere kulturelle sowie sprachliche Studentenausbildung ermöglichen.

⁹ Man will hier nicht beteuern, dass Deutschstudenten quasi als Agenten von internationalen Beziehungen ausgebildet werden sollen. Ihre Rolle konzentriert sich nicht auf eine solche Funktion. Man will aber dafür eintreten, dass die Ausbildung dieser Studenten auch Betrachtungen hinsichtlich der Perspektive im brasilianischen und im deutschsprachigen Raum sowie bezüglich einer Kultur in Hinblick auf die andere beinhalten soll.

Außerdem sind Maßnahmen für die Entwicklung der für die deutschsprachige Kultur und den kulturellen Austausch zuständigen Institutionen in Brasilien erforderlich. Initiativen, die die Integration und gegenseitige Kommunikation zwischen Deutschlehrerverbänden, Fortbildungsinstituten, akademischen Deutschabteilungen, Sprachenzentren u.a. anregen, würden nur von Vorteil sein. Die Etablierung und Verstärkung des Faches in Brasilien kann durch die Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung dieser Einrichtungen gefördert werden.

Fachdiskussionen für die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache im brasilianischen Kontext sowie für die Umstrukturierung von Deutschstudien sollte auch die Auslandsgermanistik vorantreiben. Rall (2001) stellt fest, dass

Curriculumentwicklungen, die sich an den realen Gegebenheiten und Notwendigkeiten der einzelnen Länder orientieren, sowohl für die Germanisten- als auch für die Deutschlehrausbildung berechtigt sind, setzt sich mehr und mehr in der Fachdiskussion durch (RALL, 2001, S. 141).

Im Kontext außerhalb Europas werden die Germanistikabsolventen meistens Schullehrer oder Dozenten an Universitäten. Viele Studiengänge in nicht-deutschsprachigen Ländern – besonders in osteuropäischen Gebieten – sind zur Erkenntnis gelangt, „dass ein traditionelles, literaturwissenschaftlich ausgerichtetes Germanistikstudium nicht unbedingt auf die Anforderungen [des Deutschlehrers] vorbereitet“ (RALL, 2001, S. 146). Aus diesem Grund haben diese Länder durch Curriculumerweiterungen oder -umstrukturierungen auf eine stärkere Praxisorientierung gezielt.

Die Notwendigkeit so einer Debatte wurde in der Deutschabteilung der UFPR schon aufgeworfen und bereits in den 90er Jahren bekam das Curriculum eine praxisorientierte Einpassung. Was gerade diskutiert werden muss, ist eine bessere Strukturierung des aktuellen Curriculums im Angesicht einer noch besseren sprachlichen Ausbildung der Studenten. Eine Curriculumentwicklung in dieser und in anderen brasilianischen Deutschabteilungen soll Studien- und Lernbedingungen, Studentenbedarf, Lehrkraft und alle andere Gegebenheiten noch stärker in Rücksicht nehmen. Die bisher erwähnten Aspekte in Bezug auf die Rolle der Auslandsgermanistik im brasilianischen Raum sollen ebenso in dieser Diskussion weiterhin berücksichtigt werden.

Sogar die deutsche Designation des Studiengangs in Brasilien bedarf einer Nachprüfung. Auf Deutsch wird sie normalerweise als „Germanistik“ übersetzt, aber, in dem Studium geht es nicht nur um die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache, Literatur und Kultur. Dazu wird das Deutsche als Fremdsprache gelernt und außerdem werden andere Disziplinen studiert wie Romanistik, Brazilianistik, Theorie der Literatur, Übersetzungstheorie, Linguistik u.a. je nach dem Schwerpunkt des Studiengangs.¹⁰

Germanistik ist also nur ein Teil des Studiums, das in Brasilien „Letras“ genannt wird. Unterschiedliche Abteilungen sind für einzelne Bereichen des *Letras*-Studiums zuständig. In diesem Zusammenhang sind die Deutschabteilungen nicht nur für die germanistischen Fachbereiche, sondern auch (und insbesondere) für die Sprachvermittlung des Deutschen zuständig. Da die meisten Studenten bei der Aufnahme der Studien über Vorkenntnisse des Deutschen nicht verfügen, ist das Sprachenlernen ein sehr wichtiger und aufwendiger Teil der ganzen Ausbildung. Laut Sartingen (2001)

befinden sich die Deutschstudien in einer Scharnierstelle zwischen Sprachvermittlung und Germanistik, zwischen DaF-Unterricht für angehende Deutschlehrer oder für Hörer aller Fakultäten, zwischen der Lehrerausbildung und wissenschaftlicher Arbeit. (SARTINGEN, 2001, S. 1448).

Auf diese Weise soll man in den Erwägungen bezüglich des Curriculums besonders auf die Problematik der fehlenden Deutschsprachkenntnisse von den meisten Studenten eingehen, weil dieser Mangel am Anfang des Studiums zur Folge hat, dass die am Ende ausgebildeten Deutschlehrer nicht selten unzulängliche Sprachkenntnisse für den Beruf haben.

Duesberg (2006) zufolge „starten die Studierenden ihr Deutschstudium ohne sprachliche Vorkenntnisse und die Absolventen der Germanistik verlassen die Universität mit zu geringen Deutschkenntnissen, um damit erfolgreich zu sein.“ (DUESBERG, 2006, S. 420). Nach Sartingen (2001) sind brasilianische Studenten mit der allgemeinen Ausbildung und mit dem erreichten Sprachniveau, das am Ende der universitären Ausbildung dem damaligen Sprachtest ZDaF vergleichbar ist, „oftmals für den Lehrerberuf völlig unzureichend ausgebildet.“ (SARTINGEN, 2001,

¹⁰ Für ausführliche Informationen bezüglich der Struktur dieses Studiengangs an der UFPR siehe den nächsten Abschnitt.

S. 1448). In Übereinstimmung mit Duesberg und Saringen weist Soethe (2010a) darauf hin, dass die vielen ausgebildeten Deutschlehrer über unzureichende Sprachkenntnisse sowie mangelhafte Ausbildungsstand verfügen.

Saringen und Soethe heben nicht nur die ungenügenden Kenntnisse der deutschen Sprache unter den Absolventen hervor, sondern auch ihre allgemeine schlechte Lehrerausbildung. Obwohl die meisten brasilianischen Absolventen Lehrer in Schulen oder Dozenten an Universitäten werden¹¹, konzentrieren sich Studiengänge normalerweise auf literatur- und sprachwissenschaftlichen Aspekte und nach Belieben betrachten auch kulturelle oder interkulturelle Themen. Kenntnisse im sprachpolitischen oder didaktischen Bereich werden gewissermaßen vernachlässigt.

Auslandsgermanistikstudien in Ländern wie Japan z. B. – die übrigens literaturwissenschaftliche Wurzeln haben, wie die brasilianische Germanistik (RALL 2001, S. 145) – haben ähnliche Widersprüche. Torsten Schlak, Germanist an der japanischen Universität Osaka, berichtet über die Problematik des Germanistikstudiums in Japan, die vergleichbar ist mit der Situation vieler brasilianischen Germanistikstudien: Nach dem Autor werden die Studenten dieses Bereichs in erster Linie DaF-Dozenten. Nichtsdestotrotz besuchen sie überwiegend literatur- und linguistische Seminare und manchmal auch kulturwissenschaftliche Veranstaltungen:

[...] angehende japanische Germanisten [sind] nach Abschluß ihres Studiums in erster Linie als DaF-Dozenten im Anfängersprachkursbereich tätig. Die für eine solche Tätigkeit notwendigen Qualifikationen gehören indes bisher nur teilweise zu den Inhalten eines japanischen Germanistikstudiums (vgl. Hirataka 1999). Es werden primär literaturwissenschaftliche und linguistische Studienschwerpunkte angeboten, an bestimmten Studienorten neuerdings bereichert um kulturwissenschaftlich orientierte Inhalte. (SCHLAK, 2006, S. 337).

In dem Bericht erkennt Schlak die Bedeutung von literarischen, sprachwissenschaftlichen und kulturellen Kenntnisse in der DaF-Lehrerausbildung, aber betont auch, dass man für einen solchen Beruf „pädagogisch-didaktischen, spracherwerbsbezogenen und sprachpolitisch-curricularen Qualifikationen“ bedarf sowie der reflektierten Praxiserfahrung (SCHLAK, 2006, S. 337). Er betont:

¹¹ Von den 26 Germanistikstudenten, z. B., die zwischen 2006 und 2011 an der UFPR studiert haben, haben 18 *Licenciatura* absolviert. (COORDENAÇÃO DE LETRAS, nicht veröffentlicht)

Literatur, Kultur- und Sprachwissenschaft sind zwar wichtige Bestandteile einer DaF-Lehrerbildung, reichen aber nicht aus, um einen professionellen Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten. Es fehlt den Studierenden der Germanistik vor allem an pädagogisch-didaktischen, spracherwerbsbezogenen und sprachpolitisch-curricularen Qualifikationen sowie an reflektierter Praxiserfahrung. Will man nicht reine Germanisten, sondern in erster Linie DaF-Lehrer ausbilden, wie es auch Hirataka (1999) zu Recht gefordert hat, dann ist eine fremdsprachendidaktische Professionalisierung der Ausbildung zwingend erforderlich. (SCHLAK, 2006, S. 337).

Schlak erwähnt damit wichtige Punkte, die die Auslandsgermanistik in der Diskussion über Deutschlehrerbildung in Brasilien berücksichtigen soll.

Andere bedeutende Aufgabe der brasilianischen Auslandsgermanistik betrifft geeignete Bibliographie zur kontrastiven Grammatik. Es wurde bisher nicht ausreichend Forschung getrieben zum Kontrast zwischen Deutsch und dem brasilianischen Portugiesisch. Ein solcher Mangel behindert die Entwicklung eines für Muttersprachler des Portugiesischen angepassten Deutschunterrichts.

Eggensperger wies bereits 1997 auf die vorteilhafte Tatsache hin, dass die Ausgangssprache von Fremdsprachenkursteilnehmer im Ausland grundsätzlich dieselbe ist. Er stellte damit die Vorzüge, die unglücklicherweise im brasilianischen Kontext nicht ausgenutzt werden:

Wir haben als DaF-Praktiker in einer solchen Situation die Möglichkeit zu einer konfrontativen und empirischen Analyse, die aufzeigt, wo die Lernenden zu Fehlern neigen. Das gilt für die Phonetik, auf den einzelnen Satz bezogen für die Morphosyntax und ebenso für Probleme, die die Lernenden mit Textproduktion und -rezeption haben. Hilfreich dabei und auch für jegliche Übersetzertätigkeit nützlich wäre eine genaue und kontrastive Analyse der Ausgangssprache. Sieht man sich in diesem Zusammenhang die Realität des universitären wie außeruniversitären Deutschunterrichts in Brasilien an, so stellt man fest, daß hier noch sehr oft vom Ansatz her wie in Deutschland unterrichtet wird, d. h. die Strukturen der Ausgangssprache der Teilnehmer nur sporadisch und unsystematisch behandelt werden. (EGGENSPERGER, 1997, S. 495).

Laut Eggensperger würden also Fehleranalysen und kontrastive Analysen wesentlich zu einem angepassten Deutschunterricht für brasilianische Lernende beitragen. Es wird also Forschung in diesen Bereichen dringend erfordert, aber

weder findet der Interessierte eine linguistische Fehleranalyse, [...] noch eine kontrastive Beschreibung des Portugiesischen aus deutscher Sicht. [...] Nicht einmal ein größeres modernes zweisprachiges Wörterbuch steht uns zu Verfügung. (EGGENSPERGER, 1997, S. 495).

In diesem Sinn fehlen auch Materialien zum kulturellen Vergleich zwischen Deutschland und Brasilien. Aufgabe der Auslandsgermanistik besteht ebenso aus der Schließung solcher Lücken. Die Entwicklung von Deutschstudien in Brasilien bedarf der Überlegungen, die Aspekte des brasilianischen Kontexts in Rücksicht nehmen und die eine „brasilienspezifische Strategie“ (EGGENSPERGER, 1997, S. 497) verfolgen. In Bezug darauf macht Eggensperger brasilianischen Auslandsgermanisten den Vorschlag:

Wir sollten uns um eine Spracharbeit bemühen, die systematischer als bisher konfrontativ angelegt ist. Unterricht in Brasilien kann langfristig nur dann erfolgreich sein, wenn er die lerntheoretischen und linguistischen Faktoren berücksichtigt, die den Spracherwerb unserer Schüler beeinflussen. Analoges gilt für den Bereich Landeskunde, in dem endlich die Wende von einem deutschlandbezogenen Ansatz hin zu einem interkulturellen und deutlich brasilienzentrierten Unterricht auf der Tagesordnung steht. (EGGENSPERGER, 1997, S. 497).

Obwohl diese Betrachtungen von Eggensperger vor circa fünfzehn Jahren veröffentlicht wurden, bleiben sie bedauerlicherweise höchst aktuell.

3 DER STUDIENGANG DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AN DER UFPR

Die UFPR bietet das sogenannte *Letras*-Studium mit 9 verschiedenen Sprachen¹² und vier unterschiedlichen Modalitäten (Studium auf Lehramt bzw. Bakkalaureat mit Schwerpunkt in Literatur, Linguistik und Übersetzung). Jeder Student sucht sich zu Beginn des Studiums die Sprache (bzw. Portugiesisch und dazu eine Fremdsprache) und die Modalität ihres Studiengangs aus. Es ist möglich, zum Studium entweder nur eine oder zwei Sprachen auszuwählen, d. h. sich für den einfachen oder den doppelten Abschluss zu entscheiden: entweder nur Portugiesisch bzw. nur eine Fremdsprache, oder aber die Kombination Portugiesisch und eine Fremdsprache.

Die Abteilungen für Linguistik (DELIN¹³) und für moderne Fremdsprachen (DELEM¹⁴) sowie der Sektor (die Fakultät) für Pädagogik sind für das Angebot der Disziplinen verantwortlich. All diese Studiengänge haben gemeinsame Zielvorgaben, die in einem Dokument¹⁵ dargelegt werden. In dieser Schrift werden u. a. Ziele, Konzeption sowie Struktur des *Letras*-Studiums zusammengefasst.

Nach dem Dokument werden vom Absolventen dieses Studiums Kenntnisse des Portugiesischen erwartet sowie der ausgewählten Fremdsprache in ihren phonologischen, morphologischen, syntaktischen, lexikalischen und semantischen Aspekten. Ebenfalls, dass der Absolvent die Fähigkeit entwickelt hat, die Struktur einer Sprache zu analysieren, zu beschreiben und zu erklären; dass er außerdem Kenntnisse über ein repräsentatives Repertoire von literarischen Werken in den studierten Sprachen aufweist; ebenso, dass der Absolvent über ein theoretisches Wissen verfügt, das für die kritische und logisch aufgebaute Auseinandersetzung mit linguistischen sowie literarischen Inhalten notwendig ist sowie für die Vermittlung dieser Inhalte. Zum Schluss, dass er die Standardvariante der studierten Sprache

¹² Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Latein, Japanisch, Polnisch, Portugiesisch und Spanisch.

¹³ *DELIN: Departamento de Linguística, Letras clássicas e Vernáculas.*

¹⁴ *DELEM: Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.*

¹⁵ *COORDENAÇÃO DE LETRAS. Projeto Político-Pedagógico, 2007.* Zugänglich bei *Coordenação de Letras an der UFPR*. Nicht veröffentlicht.

beherrscht und imstande ist, wissbegierig seine wissenschaftliche bzw. berufliche Laufbahn fortzusetzen.

Gleich nach der allgemeinen Beschreibung dieses angestrebten Profils des Absolventen listet das Dokument in ausführlicherer Form dessen erwünschten Fähigkeiten und Kompetenzen auf. Laut der Schrift sollen *Letras*-Absolventen fähig sein, sich in der studierten Sprache verbal und schriftlich zu kommunizieren sowie Texte unterschiedlicher Sorten zu verstehen, zu evaluieren und zu produzieren. In der Kommunikation soll der Student mit verschiedenen Sprachregistern umgehen können und die Interpretation solcher Register begründen können; der Student soll in der Lage sein, unterschiedliche Textsorten zu interpretieren, auch literarische Werke mit Hilfe von Texten der Literaturtheorie, sowie literarische Texte mit anderen Textsorten in Beziehung zu setzen. Auch die Fähigkeit soll entwickelt werden, linguistische, literarische und kulturelle Informationen miteinander zu verknüpfen und damit bezogene Fragen und Themen zu erforschen.

Unter dieser detaillierten Beschreibung von Fähigkeiten und Kompetenzen hebt das Dokument außerdem hervor, dass der Student die portugiesische Sprache in ihren morphologischen, lexikalischen, syntaktischen und semantischen Phänomenen beschreiben und begründen können soll, nicht nur hinsichtlich der Hochsprache, sondern auch wenn regionale Varianten oder Soziolekte in Frage kommen.

Problematisch ist es hier, dass eine solche Fähigkeit für die Absolventen im Studiengang *Letras* mit Schwerpunkt Lehrerbildung und Studiensprache Deutsch nicht relevanter wäre als die Kompetenz, mit diesen Phänomenen auch in der deutschen Sprache umgehen zu können¹⁶. In den detaillierten festgelegten Zielen wird jedoch nichts über Fremdsprachen erwähnt.

Ein anderer Punkt im Dokument bezieht sich auf die Erwartung, dass der Absolvent die Fähigkeit aufweist, Aussagen in verschiedenen „Sprachsorten“ kompetent zu produzieren und zu lesen sowie sie übersetzen zu können¹⁷. Diese Zielangabe wird nicht klar ausgedrückt. Man kann nicht genau verstehen, was mit „Sprachsorten“ gemeint ist. In Bezug auf „Aussagen in verschiedenen ‚Sprachsorten‘

¹⁶ Darauf nimmt das Dokument nur in dem Teil Bezug, wo über das erwartete Profil des Absolventen gesprochen wird (s. o.).

¹⁷ Im Original: “produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens e traduzi-los;” (*Ibid.*, S. 7).

übersetzen zu können“ kann man nicht deutlich auffassen, was damit gemeint ist. Falls es um die Fähigkeit geht, eine Sprache in eine andere zu übersetzen, könnte dieses Ziel nicht für alle Studiengänge in so einer allgemeinen und ungenauen Formulierung gelten, da es in der Modalität des Studiums auf Lehramt gar keine Pflichtfächer zu Übersetzung gibt.

Generell weist das Dokument auf wichtige Fähigkeiten und Kompetenzen für Absolventen des *Letras*-Studiums hin, aber sie wiederholen sich mitunter, erfassen nicht alle grundsätzliche Anforderungen für einen solchen Studiengang und schließen manchmal unklare Ziele ein, die den allgemeinen Zweck des Studiums inkonsistent umfassen. In diesem Zusammenhang wäre also eine Aufarbeitung der Zielsetzungen notwendig, um mehr Klarheit und Objektivität zu erreichen, damit das Dokument tatsächlich einen konsequenten Überblick über die grundlegenden Fähigkeiten verschafft, die die Studierenden entwickeln sollen.

Obwohl die Zielsetzungen des Studiums noch nicht klar formuliert sind, ist seine Struktur doch schon gut erarbeitet. Die Studiengänge sind flexibel und damit gelingt es jedem Studenten die eigenen Interessen in die Gestaltung seines Studienplans einzubeziehen. Die Dozenten bieten akademische Beratung an. Die Ausbildungsmöglichkeiten werden außerdem erweitert, indem die an der Universität vorhandenen Forschungsprojekte den Austausch und Dialog zwischen Studenten des graduierten und des postgraduierten Niveaus fördern. Laut dem Dokument zielt dieses Studienkonzept auf die Ausbildung der Studenten zu autonomen Forschern.

Besonders für die Bakkalaureat-Studenten, die mit Schwerpunkt Literatur, Linguistik oder Übersetzung studieren, soll diese Konzeption sich sehr interessant anhören. Solche Entwicklungs- und Ausbildungsmöglichkeiten sind auch für Studenten auf Lehramt relevant. Nichtsdestotrotz wären in diesem Dokument spezifischere Erwägungen in Bezug auf Lehrerqualifikationen zu erwarten, da es dabei nicht nur um die Konzeption der Bakkalaureat-Studien handelt.

Eine gute Strategie, um diese Lücke auszufüllen, wäre zum Beispiel eine Konzeptionserweiterung, indem sie auch die Aufnahme praktischer/beruflicher Aspekte in den regulären Disziplinen der *Letras*-Abteilungen umfasst. Es geht hier letzten Endes nicht einfach um Spracherwerb, sondern auch um eine fachliche Ausbildung.

Blume (2011) stellt dar, wie man praktische Aspekte des Lehrerberufs im Sprachunterricht und in anderen Wahlpflichtfächern thematisieren kann. Dadurch

gelingt es dem Studenten nicht nur die Fremdsprache zu erlernen, sondern auch den Spracherwerbsprozess im Unterricht zu beobachten, Schwierigkeiten dabei zu erkennen sowie Vorgehensweise als Sprachvermittler zu problematisieren und zu reflektieren. Solche Möglichkeiten heben das Potenzial der Disziplinen im Kontext der Lehrerausbildung an. Sie kompensieren außerdem Schwierigkeiten mit Disziplinen der pädagogischen Abteilungen, deren Dozenten in einigen Fällen keine spezifische Ausbildung im Bereich der Fremdsprachen erhielten und aus diesem Grund in ihren bearbeiteten Inhalten keine Rücksicht auf spezifische Fragen des Fremdsprachenerwerbs oder Fremdsprachenvermittlung nehmen. Gemeint werden hier vor allem Dozenten, die allgemeine Seminare in Bereichen wie "Allgemeine Didaktik" oder "Lernpsychologie" erteilen, die ihr Lehrangebot für Studenten aus den verschiedensten Fachrichtungen organisieren müssen.¹⁸

Ein anderer Vorteil einer solchen Konzeption, wie Blume sie vorschlägt, ist die bessere Ausnutzung der Unterrichtsstunden während der Lehrerausbildung. Es ist bekannt, dass viele Stunden der germanistischen Studiengänge außerhalb Europas mit Sprachenunterricht aufgefüllt werden müssen, da die Studenten normalerweise das Studium ohne deutsche Sprachkenntnisse anfangen. Laut Rall (2001) gilt in nicht-europäischen Ländern bis heute:

Ein Germanistikstudium ohne Unterricht in Deutsch als Fremdsprache ist selten [...], denn in vielen Ländern beginnt das Deutschlernen erst mit der Aufnahme des Universitätsstudiums. Das gilt selbst in einem Einwandererland wie Kanada: ‚Studierende, die zwar Deutsch studieren wollen, aber kaum Deutsch an der Schule gelernt haben, verbringen einen großen Teil ihrer universitären Ausbildung mit dem bloßen Sprachenlernen‘. (RALL, 2001, S. 141).

Trotz des großen erforderlichen Zeitaufwandes mit dem Sprachenlernen würden die Studenten dank einer solchen Konzeption, wie Blume (2011) sie darstellt, eine zusätzliche Gelegenheit haben, sich mit praktischen Fragen ihres künftigen Berufes beschäftigen und dadurch sich besser ausbilden lassen.

Im *Letras*-Studium an der UFPR werden dem Sprachunterricht in einem strukturierten Kurs innerhalb des Studiengangs mit insgesamt acht Fächern 600

¹⁸ Im Bereich Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremdsprache verfügt die Fakultät für Erziehungswissenschaft der UFPR über einen spezifisch qualifizierten Dozenten. (Dies bildet in Brasilien eher die Ausnahme.) Andererseits ist dieser Dozent auch für Studenten des Englischen als Fremdsprache zuständig, was ihn zeitlich überfordert.

Stunden gewidmet. Das repräsentiert von 16,66% bis 20,37% der Zeit einer gesamten Lehrerausbildung und von 20,68% bis 25% des gesamten Bakkalaureat-Studiums. Wenn der Student über Sprachkenntnisse verfügt, wird sein Sprachniveau getestet, und er kann bis 60% dieser 600 Stunden mit einer Nivellierungsprüfung kompensieren, d. h. durch den entsprechenden Erfolg in dieser Prüfung die Credits der Anfänger-Seminare anerkannt erhalten.

Das Germanistikstudium an der UFPR kann folgendermaßen absolviert werden: als Studium auf Lehramt entweder in beiden Bereichen Deutsch und Portugiesisch (Studiengang mit 3600 Stunden)¹⁹ oder allein im Bereich Deutsch (2945 Stunden); als ein Bakkalaureat-Studium entweder mit dem Schwerpunkt Literatur oder Linguistik oder Übersetzung. Studenten, die ein Bakkalaureat in Literatur oder Linguistik auswählen, können sich für ein Studium im Bereich Deutsch (2400 Stunden) oder für ein Studium in den Bereichen Deutsch und Portugiesisch (2900 Stunden) entscheiden. Der Schwerpunkt Übersetzung bietet verständlicherweise nur den doppelten Studiengang Deutsch und Portugiesisch (2900 Stunden). Was Deutsch angeht, gibt es also an der UFPR zwei Grundformen der Studiengänge (Studium auf Lehramt und Bakkalaureat) und insgesamt sieben verschiedenen Studiengänge.

Der Lehrplan von jedem Studiengang hat einen unterschiedlichen Aufbau und dauert unterschiedlich lange. Was allen aber gemeinsam ist, ist der strukturierte Sprachkurs mit 600 Stunden Deutschunterricht. Unabhängig von dem Studiengang haben alle Studenten denselben Sprachunterricht in Deutsch. Wenn sie schon über Sprachkenntnisse verfügen, müssen sie nicht unbedingt die Grundkurse besuchen, wie oben erklärt.

Das Studium auf Lehramt für Deutsch kann von sechs bis maximal 14 Semester dauern – wenn man das doppelte Studium auf Lehramt für Deutsch und Portugiesisch auswählt, wird für die Minstdauer ein Semester angefügt. Empfohlen wird jedoch eine Studiendauer von neun bzw. zehn Semestern.

Das erste und zweite Semester beinhaltet grundlegende Disziplinen in den Bereichen Linguistik, Literaturtheorie, griechische Epik sowie römische Lyrik. Aspekte der portugiesischen Sprache und eine Einführung in die wissenschaftliche Arbeit sind

¹⁹ Das heißt: Unterrichtsstunden à 50 Minuten. Die Arbeitsbelastung der Studenten wird nicht angerechnet, das Curriculum ist in seinem Aufbau deutlich lehrorientiert.

ebenso Bestandteil der Studien während den zwei ersten Semestern. Sie sind gemeinsame Pflichtfächer für alle Studiengänge und dienen als Grundlage für die folgenden Semester. Außerdem werden noch die zwei Fächer im Sprachkurs Deutsch angeboten (*Alemão Básico I* und *Alemão Básico II*) jeweils für die Germanistikstudenten im ersten und im zweiten Semester.

Während der nächsten Semester werden die anderen sechs Fächer im Deutschsprachkurs angeboten sowie Disziplinen im Bereich römische Komödie und griechische Tragödie, Linguistik, deutsche, portugiesische und brasilianische Literatur, Pädagogik oder Disziplinen zur Übersetzungstheorie je nach Schwerpunkt. Wahlpflichtfächer müssen auch belegt werden, und hier spielen zusätzliche Fächer in der sprachlichen Ausbildung der Studenten im Bereich Deutsch eine sehr große Rolle. Denn ab dem dritten Semester besteht zwar der Sprachkurs aus vier Semesterwochenstunden (*Língua Alemã I* bzw. *Língua Alemã II*), der Student ist aber verpflichtet, vier weitere Stunden mit Sprachübungen zu belegen (zumeist die Fächer *Gramática e Ortografia Alemã* oder *Audição e Conversação em Alemão* oder *Leitura e Escrita em Alemão*). Das heißt, dass der Student im Bereich Deutsch in allen Studiengängen während seiner gesamten Studienzeit niemals weniger als 8 Semesterwochenstunden mit Fächern in deutscher Sprache belegen soll.

Pflichtfächer für Studenten auf Lehramt, die von der Fakultät für Erziehungswissenschaft angeboten werden, beinhalten Lernpsychologie, Erziehungspolitik und -planung, Didaktik, Planung der pädagogischen Arbeit, Interaktive Erziehungsverfahren, Methodologie des Fremdsprachenunterrichts, Praktikum im Fremdsprachenunterricht I und II, Erziehungswissenschaftliche Forschung I und II²⁰. Das macht insgesamt 645 Stunden aus.²¹

²⁰ Die Name der Disziplinen wurden von der Autorin übersetzt und im Original (*COORDENAÇÃO DE LETRAS. Grade Curricular da Licenciatura em Alemão – Currículo 2007*. Zugänglich bei Coordenação de Letras an der UFPR. Nicht veröffentlicht.) sind sie *Psicologia da Educação*, *Política e planejamento de Educação*, *Didática*, *Organização do trabalho pedagógico*, *Processos Interativos na Educação*, *Metodologias de ensino em LEM: anglo-germânica*, *Prática de docência em LEM: anglo-germânica I und II*, sowie *Prática de Pesquisa em Educação I und II*.

²¹ Siehe Anhang 1, 2, 3 und 4 für detaillierte Informationen über Pflichtfächer in den vier verschiedenen Schwerpunkten.

3.1 SPRACHKURSE IM STUDIENGANG LETRAS/ALEMÃO AN DER UFPR

Der Basis-Deutschsprachkurs im Studiengang Deutsch als Fremdsprache an der UFPR wird in insgesamt acht Disziplinen eingeteilt: *Alemão Básico I* und *Alemão Básico II*, *Língua Alemã I*, *Língua Alemã II*, *Língua Alemã III*, *Língua Alemã IV*, *Língua Alemã V* und *Língua Alemã VI*. Im ersten Semester des Jahres (März-Juli) werden *Alemão Básico I*, *Língua Alemã I*, *III* und *V* angeboten. Im zweiten Semester (August-Dezember) können Studenten die anderen Sprachkurse besuchen. Die Grundkurse (*Alemão Básico I* und *II*) führen die Studierenden in die Fremdsprache ein und haben einen sehr intensiven Plan, der insgesamt 240 Stunden zählt. Die anderen Sprachkurse dauern jeweils 60 Stunden pro Semester. Am Ende von *Língua Alemã III* und *VI* werden die Studierenden von einer Prüfungskommission evaluiert, indem sie ein Referat halten. Das angewendete Lehrbuch von *Alemão Básico I* bis *Língua Alemã II* ist *Blaue Blume* vom Hueber Verlag. Ab *Língua Alemã III* bis *IV* wird das Lehrbuch *EM Neu Hauptkurs* eingesetzt und *Língua V* und *VI* wenden seinerseits das Buch *Auf Neuen Wegen* an, auch beide vom Hueber Verlag. Die Dozenten verwenden außerdem viel Zusatzmaterial.

Vorhandene Informationen zu allgemeinen Zielen, Konzeption und Struktur des gesamten Studiums *Letras* werden, wie oben erwähnt, in einem Dokument²² dargestellt. Ein Schriftstück, das allgemeine und spezifische Ziele der Germanistikstudiengänge setzt, ist allerdings noch nicht vorhanden. Jedes Semester verfassen die Dozenten i. d. R. eine Art Vorlesungsverzeichnis mit den Vorhaben jeder Disziplin, die sie in dem Semester lehren. Es gibt außerdem ein Dokument²³ mit Angaben aller Disziplinen der Deutschabteilung, die bisher erstellt wurden. Diese Auflistung gibt Auskunft über die gesamte Stunden, *Creditpoints* und Vorbedingungen der Disziplin sowie ihre vorgesehenen Inhalte, die durch Stichpunkte bzw. kurze Sätze zusammengefasst werden.

Nach dieser Auflistung haben die zwei Grundkurse (*Alemão Básico I* und *Alemão Básico II*) im Allgemeinen gemeinsame Ziele aber auch kleine Unterschiede. Ziele im ersten und im zweiten Semester sind die Entwicklung der Fähigkeiten

²² COORDENAÇÃO DE LETRAS. **Projeto Político-Pedagógico**, 2007. Zugänglich bei *Coordenação de Letras* an der UFPR. Nicht veröffentlicht.

²³ Siehe Anhang 5.

Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben; die Einführung in die grundsätzliche Strategien der verbalen Kommunikation, des Lesens und des Schreibens in der Fremdsprache; die Einführung in die deutsche Kultur sowie Reflexionen über interkulturelle Aspekte der deutsch-brasilianischen Beziehungen; Einführung in die Anwendung von Bibliotheken, Wörterbücher, Grammatiken, Zeitschriften und Internet. Im ersten Semester werden noch dazu Reflexionen in Bezug auf den Erwerb einer Fremdsprache angestellt.

In den Disziplinen *Língua Alemã I, II und III* sind die Ziele, so der Auflistung, die Entwicklung der Fähigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sowie Erwerb eines Wortschatzes von circa 2000 Wörter vom Anfängerniveau bis zum fortgeschrittenen Niveau. Bei *Língua Alemã IV und V* entwickeln dann die Studenten sowohl die produktiven als auch die rezeptiven Fähigkeiten in der Anwendung komplexerer Strukturen weiter und erweitern den Wortschatz. Bei *Língua Alemã V* lernen sie noch dazu Stilistik und verfassen Aufsätze. Letztlich wären Ziele der Disziplin *Língua Alemã VI* die Verfeinerung der Kommunikation, die intensive Erweiterung des Wortschatzes (insbesondere durch Verfassung von Aufsätzen und die Arbeit mit komplexen Texten spezifischer Themen).

Diese Richtlinien geben zwar eine gewisse Orientierung, sie sind aber viel zu allgemein und offen. Es wird nichts bezüglich der didaktisch-methodischen Konzeption des Kurses erwähnt; die Rolle der Muttersprache im Unterricht und der Kontrast zwischen Deutsch und Portugiesisch werden nicht angesprochen; es fehlen Hinweise auf angewendete didaktische Materialien und Medien; keine Anweisung über Evaluationsformen oder Evaluationsziele werden gegeben; klare Ziele und letztendlich eine Begründung für jeden behandelten Aspekt fehlen ebenso.

4 FORSCHUNGSDESIGN

4.1 UNTERSUCHUNGSZIELE UND METHODOLOGIE

Nach der Darlegung eines umfassenden Kontextes dieser Untersuchung werden in diesem Kapitel sowohl der Prozess der Vermittlung der deutschen Sprache als auch einen Teil ihrer konkreten Ergebnisse betrachtet. Dafür werden in diesem Abschnitt die Untersuchungsziele dargestellt sowie die eingesetzten Methoden erwähnt. Eine ausführliche Erklärung und Begründung der Methodologie wird allerdings im nächsten Abschnitt 4.2 (zu den Erhebungsinstrumenten) durchgeführt.

Diese Arbeit befasst sich mit dem Ablauf der Vermittlung und des Grammatiklernens des Deutschen im Basis-Sprachkurs des Studiengangs Deutsch (*Letras/Alemão*) an der UFPR. Hauptziel ist es, die Arbeitsvorgänge, die in den Deutschsprachkursen ausgeführt werden, zu rekonstruieren, sowie einen Teil der Ergebnisse dieses Prozesses zu zeigen, d. h. die erreichten Sprachkenntnisse (bezogen auf Grammatikkenntnisse) der Kursteilnehmer darzustellen. Am Ende dieses Vorgehens soll eine Auswertung auch mithilfe eines Fragebogens mit den Studenten erstellt werden.

Die Auswertung des Sprachwissens musste aus zeitlichen und finanziellen Gründen auf nur einen Aspekt eingeschränkt werden. Ideal wäre es, wenn eine umfassende Auswertung von Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben, auch von Wortschatzkenntnissen, sowie von Kenntnissen der grammatikalischen Strukturen unternommen werden könnte. Aber da ein einziger Punkt ausgewählt werden konnte, wurde festgelegt, dass nur der zuletzt genannte Aspekt berücksichtigt werden sollte. Nach der Ansicht der Autorin sind grammatikalische Kenntnisse ein grundlegender Bestandteil des Sprachwissens von auszubildenden Deutschlehrern, Übersetzern, Sprachwissenschaftlern und Literaturwissenschaftlern.

Eine Nebenabsicht der vorliegenden Arbeit besteht außerdem in der Analyse der Sprachtestergebnisse einer Gruppe von Studenten. Die relevantesten Resultate dieser Gruppe werden analysiert und die geprüften Inhalte jeder Übung des Sprachtests werden identifiziert. Es wird dann angezeigt, welche geprüften Inhalte in

dem angewendeten Lehrbuch schon bearbeitet oder nicht bearbeitet wurden, d.h. was die Studenten wissen sollten und was nicht unbedingt. In anderen Worten werden gelehrtes und gelerntes Wissen (im Rahmen vom geprüften Inhalt des Sprachtests) verglichen, damit die spezifischen Schwierigkeiten in dem Prozess des Sprachenlernens erkannt werden können.

Die Rekonstruktion der Arbeitsvorgänge in den Sprachkursen wurde mittels Experteninterviews gemacht. Sie soll Lehrkraft, Richtlinien für die Inhaltsauswahl der Sprachkurse, didaktische Materialien und methodologische Vorgehensweise für die Sprachvermittlung und -evaluierung sowie Infrastruktur der Abteilung darbieten. Die Informationen, die mittels der Interviews gesammelt wurden, trugen zur Analyse der Deutschsprachkurse bei, indem sie zu genaueren Schlussfolgerungen in Hinsicht auf den Prozess der Vermittlung und des Erlernens der deutschen Sprache führten.

Um konkrete Ergebnisse dieser Arbeitsvorgänge herauszufinden, wurde ein internetgestütztes Sprachtest mit den Kursteilnehmer durchgeführt. Dieser Test sollte eine Referenz in Bezug auf den grammatikalischen Sprachstand der Studenten bieten. Grammatikalische Kenntnisse wie Wortklasse, Adjektiven, Adverbien, Wort- und Satzgrammatik, Verben, Pronomen und Zahlwörter wurden geprüft und ein vom Test generiertes Niveau von der sechststufigen Skala des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) wurde jedem Prüfling beigemessen.

Der nächste Schritt bestand aus einer Analyse der Sprachtestergebnisse einer bestimmten Gruppe von Studenten. Die Daten wurden ausgewählt und das Resultat jeder Übung wurde abgerechnet. Danach wurden die geprüften Inhalte jeder Übung identifiziert. Diese Inhalte wurden mit den Inhalten der bearbeiteten Lektionen des angewendeten Lehrbuchs verglichen. Damit war es möglich anzuzeigen, welche Inhalte die Studenten bearbeitet haben und welche sie tatsächlich schon können. Auf diese Weise konnten (innerhalb davon, was im Test geprüft wurde) die Stärke und Schwäche des Sprachvermittlung-Sprachlernen-Prozesses identifiziert werden.

Für eine sorgfältige Auswertung der gesammelten Informationen war es auch wichtig, Daten der Kursteilnehmer darin einzubeziehen. Aus diesem Grund haben die Studenten einen Fragebogen beantwortet, in dem sie persönliche Auskunft gegeben haben über ihren Studiengang, ihre Fremdsprachenausbildung und ihre Erfahrungen in deutschsprachigen Ländern. Ein Profil der Kursteilnehmer wurde auf diese Weise erstellt, und damit war man in der Lage, die Testergebnisse nicht nur mit den Interviewdaten, sondern auch mit diesen Studenten-Profilen besser auszuwerten.

Die Auskunftspersonen sollten zuletzt eine Selbsteinschätzung sowie eine Bewertung bezüglich bestimmter Aspekte der Deutschsprachkurse an der UFPR machen. Die Kursteilnehmer konnten sich dazu in schriftlicher Form frei äußern und Verbesserungsmaßnahmen vorschlagen. Mittels dieser Informationen wurde die Perspektive der Studenten in die Untersuchung miteinbezogen, und sie trugen somit zur Reflexion über das allgemeine Bild im Unterabschnitt 5.1 bei.

Auf diese Weise wurden Informationen zur Arbeit der Dozenten im Sprachunterricht, zu Ergebnissen dieser Arbeit in Form von Sprachkenntnissen der Studenten sowie zu den Kursteilnehmern selbst zusammengesetzt, sodass der Vermittlungsprozess und das Sprachenlernen in den Deutschsprachkursen der Deutschabteilung an der UFPR abgebildet und ausgewertet werden konnten.

4.2 ERHEBUNGSINSTRUMENTE

4.2.1 Experteninterview

Hauptsache, die das Erhebungsinstrument Experteninterview in dieser Arbeit anvisiert, ist die Rekonstruktion methodologischer und didaktischer Vorgehensweise, die im Deutschunterricht von den Dozenten der Deutschabteilung angesetzt werden. Mittels dieses Instruments soll dargestellt werden, wie die Dozenten Inhalte und Themen des Deutschkurses bestimmen; welche Medien im Deutschunterricht genutzt werden; welche Fertigkeit und inwieweit jede Fertigkeit im Deutschunterricht bearbeitet wird; welche Evaluationsmethoden im Deutschunterricht angewendet werden.

Zu diesen Informationen werden die Angaben des Fragebogens, die Ergebnisse der Sprachtests der Studenten und die Informationen zur Struktur des Studiums im fünften Kapitel zusammengelegt, um ein Bild des Deutschlernens und der Vermittlung des Deutschen im Germanistikstudium an der UFPR wiederzugeben.

In diesem Abschnitt wird das Instrument Experteninterview dargestellt sowie ihre Anwendung in dieser Arbeit begründet, indem man das Vorgehen dieser Erhebungsmethode klarmacht.

Der Zweck vom Experteninterview ist in diesem Zusammenhang die Sammlung von Informationen zur methodologischen und didaktischen Vorgehensweise im spezifischen Kontext des Deutschunterrichts an der UFPR. Die Experten, die über solche Informationen verfügen, sind auch die sechs ausgewählten Informanten der durchgeführten Interviews. Der Begriff "Experte" soll hier nicht verstanden werden als „Angehörige[r] einer Funktionselite, die [aufgrund seiner Position] über besonderes Wissen“ verfügt. Was mit dem Begriff hier gemeint wird, ist ein Mensch, „dessen spezifisches Wissen für die Untersuchung relevant ist“ (GLÄSER; LAUDEL, 2010, S. 43) und der über dieses Wissen verfügt, weil er in dem untersuchten Kontext arbeitet.

In diesem Sinne wird in dieser Arbeit die von Gläser und Laudel (2010) gegebene Definition sowohl für das Konzept Experte als auch für das Konzept Experteninterview verwendet:

„Experte“ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen. (GLÄSER; LAUDEL, 2010, S.12).

Rolle des Experteninterviews in dem Zusammenhang der vorliegenden Arbeit ist also, „dem Forscher das besondere Wissen der in die Situationen und Prozessen involviert Menschen zugänglich zu machen.“ (GLÄSER; LAUDEL, 2010, S. 13). Experte sind in dieser Untersuchung alle sechs Dozenten der Deutschabteilung an der UFPR.

Für die Befragungen wurde das nichtstandardisierte Leitfadeninterview ausgewählt. Diese Art Interview ist für den Zweck am besten angemessen, weil weder die Fragen der Interviewerin noch die Antworten der Interviewpartner standardisiert wurden. Es wurde ein Interviewleitfaden mit bestimmten Fragen erstellt, die in jedem Interview beantwortet werden sollten. Die Reihenfolge der Fragen war aber nicht verbindlich, damit sich die Interviews „soweit wie möglich an einen natürlichen Gesprächsverlauf [annähern]“ konnten (GLÄSER; LAUDEL, 2010, S. 42). Auf diese Weise, wenn der Interviewpartner beim Antworten andere Themen anschnidet, die in folgenden Fragen noch berücksichtigt werden, können die angesprochenen Aspekte in einer verschiedenen Reihenfolge weiterentwickelt werden, ohne Unterbrechungen in der Konversation. In solchen Situationen sind

sogar neue Themen aufgetaucht, die Interessant für die Untersuchung waren. So wurden neue Fragen formuliert.

Der erstellte Leitfaden²⁴ hatte zum Thema die Rolle der Ausbildung des Dozenten in seiner Tätigkeit im Deutschunterricht sowie Aufgaben und Disziplinen, für welche er verantwortlich ist. In Bezug auf den Unterrichtsinhalt sollte besprochen werden, wie Themen und Inhalte für einen Deutschkurs ausgewählt werden; welche Materialien im Sprachunterricht verwendet werden; wie die Lehrpläne Semester für Semester durchgeführt werden. Hinsichtlich der Didaktik wurden Fragen über die Unterrichtsformen und Vorgehen mit der Vermittlung der Grammatik gestellt. Es wurde auch gefragt, welche didaktische Medien und welche Evaluationsmethoden verwendet werden sowie welche Fertigkeiten im Sprachunterricht evaluiert werden.

Zusätzliche Fragen wurden im Laufe der Interviews formuliert. Während der Gespräche wurde festgestellt, dass Aspekte in Bezug auf die Infrastruktur der Abteilung, auf das verwendete Lehrwerk und auf die ausgeführte Zwischenprüfungen vor einer Evaluierungskommission wichtige Themen waren, die besprochen werden sollten. Es kam also auch zur Diskussion, wie der Interviewpartner die Infrastruktur (Bibliothek, Klassenräume etc.) und das benutzte Lehrwerk bewertet. Hinsichtlich der Prüfungskommissionen wurde außerdem gefragt, welche Kriterien für die Prüfung aufgestellt werden.

AUSWERTUNGSMETHODE

Die für diese Arbeit ausgewählte Auswertungsmethode der durchgeführten Experteninterviews ist die qualitative Inhaltsanalyse. Diese Methode besteht in der Extraktion von den relevanten Informationen der Interviewtranskriptionen und der folgenden Verarbeitung dieser Informationen, die getrennt von den Transkriptionen durchgeführt wird.

Erstens soll ein Suchraster für den Transkriptionsinhalt erstellt werden. Dieses Raster hat Kategorien, die entsprechend der gesuchten Informationen (methodologische und didaktische Vorgehensweise) aufgestellt werden. Für diese Arbeit wurden folgende Kategorien erstellt:

²⁴ Siehe Appendix 1.

- Ausbildung des Dozenten und ihre Bedeutung in der Tätigkeit im Sprachunterricht;
- Richtlinie für die Auswahl des (besonders grammatikalischen) Inhalts und der Themen, die im Deutschsprachkurs während des Semesters bearbeitet werden sollen;
- Planungsdurchführung während des Semesters;
- verwendetes Lehrbuch und Bewertung des Dozenten hinsichtlich dieses Buches;
- zusätzliche Materialien und verwendete Medien;
- eingesetzte Unterrichtsformen und didaktische Vorgehensweise für die Grammatikvermittlung;
- bearbeitete Fertigkeiten im Sprachunterricht;
- Evaluationsmethode im Unterricht und Evaluationskriterien für die Prüfungskommission, die am Ende von *Língua Alemã III* und *Língua Alemã VI* durchgeführt wird.

Mit der Anfertigung dieser Kategorien hat man das Suchraster, das die Extraktion von Informationen sowie ihre Einordnung in den gegebenen Kategorien während der Lektüre der Transkriptionen leiten soll. Es ist möglich, dass während dieser Lektürephase die vorhandenen Kategorien verändert oder auch neue Kategorien erstellt werden. Das hängt vom Inhalt der Transkriptionen ab. Weil während der Interviews wichtige Aspekte zur Diskussion neuerlich gekommen sind, wurden neue Kategorien aufgestellt:

- allgemeine Beobachtungen der Dozenten in Bezug auf die angebotenen Sprachkurse der Deutschabteilung, ihre Studenten und die Infrastruktur der Abteilung.

Die extrahierten und eingeordneten Informationen konstituieren dann die Rohdaten, die aufbereitet werden, d. h. sie werden „zusammengefasst, auf Redundanzen und Widersprüche geprüft, und nach für die Auswertung relevanten Kriterien sortiert.“ (GLÄSER; LAUDEL, 2010, S. 202). Als Ergebnis dieser Aufbereitung bekommt man eine strukturierte Informationsbasis, „die die empirischen

Informationen über die zu rekonstruierenden Fälle zusammenfasst.“ (GLÄSER; LAUDEL, 2010, S. 202).

Diese Methode eignet sich für die Auswertung der durchgeführten Experteninterviews, weil sie die Abtrennung der relevanten Informationen ermöglicht, die wichtig für die Untersuchung sind. Die Abfertigung von den ganzen transkribierten Texten wäre nicht notwendig, weil nicht die Analyse der im Text enthaltenen Konstruktionen, sondern nur bestimmte ausgewählte Informationen der Interviews von Bedeutung sind. Laut Gläser und Laudel handelt es sich in der qualitativen Inhaltsanalyse um eine hervorragende Auswertungsmethode, „wenn aus Texten Beschreibungen sozialer Sachverhalte entnommen werden sollen – d.h. generell für rekonstruierende Untersuchungen und speziell für die Auswertung von Experteninterviews.“ (GLÄSER; LAUDEL, 2010, S. 47).

4.2.2 Fragebogen

Ein Fragebogen²⁵ mit 12 Fragen wurde für die Teilnehmer der Deutschsprachkurse erstellt. Er wurde von den Studenten während des Deutschunterrichts oder anlässlich des Sprachtests schriftlich und individuell ausgefüllt. Dafür wurden normalerweise zwischen 10 und 15 Minuten gebraucht. Alle Befragungspersonen sind Teilnehmer eines bestimmten Deutschsprachkurses in der Deutschabteilung oder haben schon die Sprachkurse bis zum Schluss (*Língua Alemã VI*) belegt, aber das ganze Studium noch nicht absolviert. Insgesamt wurden 34 Fragebogen ausgefüllt: zehn Teilnehmer von *Alemão Básico II*, zehn von *Língua Alemã I*, sieben von *Língua Alemã IV*, drei von *Língua Alemã VI* und vier Studenten, die alle Deutschsprachkursen schon besucht hatten und bald das Studium beenden werden.

Zweck des Fragebogens in der Untersuchung ist ein Profil des Publikums, das an den Deutschsprachkursen teilnehmen, darzulegen und damit mehr Informationen für die Analyse der Sprachtestergebnisse zu sammeln. Die Befunde des Fragebogens zeigen u.a. das Durchschnittsalter der Studenten, ihre

²⁵ Siehe Appendix 2.

Studiengänge und Abschlüsse sowie das Semesterstudium, die sie in der Zeit absolviert haben. Außer dem Alter der Studenten wird durch diese Informationen herausgefunden, welche von denen Deutsch als Fremdsprache bzw. andere Fachrichtungen im Bereich *Letras* studieren, oder aber Studenten anderer Fachgebieten sind, und wie viele Studenten jeden angebotenen Sprachkurs besuchen²⁶.

Es werden auch Fragen zu den Vorkenntnissen der deutschen Sprache und zum Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern gestellt. Die Antworten zu diesen Fragen können dann in der Auswertung mit den Ergebnissen des Sprachtests verglichen werden, um mögliche Abweichungen zu diskutieren. Die siebente Frage bittet darum, dass die Studenten markieren, welche Deutschsprachkurse der Deutschabteilung sie schon belegt haben. Dadurch bekommt man noch mehr Informationen zu vorherigen Kurserfahrungen der Studenten und kann auch diese mit anderen Angaben vergleichen.

In der Frage Nummer acht geht es um die Berufsaussichten der Studenten nach dem Studium. Mit dieser Auskunft erkennt man Interessebereiche und kann sie, die Angaben der Experteninterview und die Struktur des Studiengangs nebeneinander stellen, um zu evaluieren, in wie weit die Bedürfnisse und Erwartungen der Germanistikstudenten in ihrer Ausbildung abgeglichen werden. Frage Nummer neun sucht weiterhin Auskunft über die Bedürfnisse der Studenten. Sie fragt die Studenten nach ihrer Meinung über die Relevanz von jeder der vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen für ihre Ausbildung und in ihre künftige Berufstätigkeit. Diese Informationen können ebenso mit den Ergebnissen der Experteninterviews verglichen werden, um zu verifizieren, ob die bearbeiteten Fertigkeiten im Deutschunterricht im Einklang mit den Erwartungen der Studenten sind.

In den Fragen zehn und elf geht es um die Selbstausswertung der Studenten hinsichtlich ihrer Leistung in den Deutschsprachkursen sowie um ihren Befriedigungsgrad bezüglich didaktischer und methodologischer Aspekte der Deutschsprachkurse. Die eigene Leistung schätzen sie als „sehr gut“, „gut“, „ausreichend“ oder „ungenügend“ ein. Diese Selbstausswertung bringt eine

²⁶ Die Fragebogen wurden während des zweiten Semesters im Jahr 2011 beantwortet. Die damals angebotenen Disziplinen zur deutschen Sprache waren insgesamt vier: *Alemão Básico II*, *Língua Alemã II*, *Língua Alemã IV* und *Língua Alemã VI*. Die anderen werden i.d.R. im ersten Semester angeboten.

zusätzliche Information, die bei der Analyse der Ergebnisse des Sprachtests helfen kann. In Bezug auf den Deutschunterricht evaluieren sie das verwendete Lehrbuch; die zusätzlichen didaktischen Materialien außer dem Lehrbuch; die bearbeiteten Inhalte sowie die vorgegebenen Themen; die Unterrichts- und Evaluationsmethoden; die Dozenten sowie die Inhaltsprogression zwischen den Deutschsprachkursen. Die Studenten können diese acht Aspekte als „sehr gut“, „gut“, „befriedigend“ oder „unangemessen“ auswerten.

Die Evaluation der Sprachkurse wird im Prinzip durch die letzte Frage ergänzt, die offen formuliert wurde. Die Studenten haben dort die Möglichkeit, die eigene Meinung zu äußern, indem sie antworten, mit welchen Maßnahmen die Deutschsprachkursen verbessert werden könnten. In diesem Moment können dann die Studenten Vorschläge machen und genau sagen, was verändert werden kann. Auf diese Weise kann man Informationen über Bedürfnisse und Wünsche der Studenten noch besser erkennen.

4.2.3 Sprachtest

Mit dem Sprachtest wurden die grammatikalischen Kenntnisse der Teilnehmer an den Deutschsprachkursen nachgeprüft. Der Test wurde während des zweiten Semesters des akademischen Jahres durchgeführt. In diesem Zeitraum sind die Sprachkurse, die die Deutschabteilung anbieten, insgesamt vier: *Alemão Básico II*, *Língua Alemã II*, *Língua Alemã IV* und *Língua Alemã VI*. Sowohl die Studenten dieser Kurse als auch Studenten, die die Deutschsprachkurse schon belegt haben, aber das Studium noch nicht beendet haben, haben an den Sprachtest teilgenommen. Leider haben nicht alle Studenten, die den Fragebogen beantwortet haben, den Test gemacht. An der Befragung waren 34 Teilnehmer und am Test 31 Beteiligte.

Aufgrund der Zeit und des Mangels an finanzieller Unterstützung für die Untersuchung wurde eine komplette Sprachevaluation der Studenten nicht möglich. Einen ausführlichen Sprachtest vorzunehmen, wie beispielsweise den nicht gebührenfreien Test-DaF, der Leseverstehen, Hörverstehen, mündlichen und schriftlichen Ausdruck prüft, war daher nicht ausführbar. Möglich und praktischer

wurde es also, einen kostenlosen online-Test durchzuführen und anhand von diesem Instrument nur einen Aspekt der Sprache zu prüfen.

Auf diese Weise wurde die Erwägung gezogen, der gebührenfreie onDaF-Test (Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache) einzusetzen. Es gab aber mehrere ungünstige Aspekte in Bezug auf onDaF, die die Auswahl eines solchen Tests behindert haben. Ziel dieser Datenerhebung waren alle Studenten, von Anfängern bis Fortgeschrittenen nach der GeR-Skala einzustufen. Der onDaF misst jedoch Deutschkenntnisse nur ab der Stufe A2 bis C1, da er eher die Sprachstandsmessung ausländischer Studienbewerber sowie mittlerer bzw. fortgeschrittener Deutschlerner bei der Vorbereitung anspruchsvoller Prüfungen anvisiert. Der Test ermöglicht also keine Unterscheidung zwischen niedrigeren Niveaus (A1 und A2). Eine solche Abgrenzung wäre für die Untersuchung aber relevant.

Eine andere Problematik hinsichtlich des onDaF-Tests war seine ziemlich allgemeine Auswertungsmethode mit einem allzu vereinfachten Ergebnis. Es handelt sich um Lückentexte, deren korrekte Ergänzung orthografisches, lexikalisches, morphologisches, syntaktisches und semantisches Wissen sowie Verständnis kontextueller Aspekte der Texte verlangen (ECKES, 2010). Sowohl grammatikalische Gegenstände als auch Wortschatz und Leseverstehen werden geprüft, und das Resultat von all diesen sprachlichen Dimensionen wird in einer vereinfachten Skala zusammengefasst. Außer dieser Problematik methodologischer Art gab es auch die Anwendungsschwierigkeiten des Einstufungstests. Die Verwaltung von onDaF in Rio de Janeiro wurde von der DAAD-Lektorin in Curitiba angefragt, ob die Anwendung des Tests für Untersuchungszwecke möglich wäre. Keine Rückfrage wurde erhalten.

In diesem Zusammenhang wurde ein anderer online-Test ausgesucht, die angemessener und überhaupt anwendbar wäre. Das Sprachbeurteilungssystem DIALANG hat sich dann am besten für die Zwecke der Untersuchung geeignet. Wie folgendes dargelegt wird, außer seiner breiteren Einstufung in der GeR-Skala (von A1 bis C2) bringt dieser Test detaillierte Ergebnisse, und auf diese Weise zeigt er die Stärke und Schwäche der Schüler in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse.

DAS SPRACHBEURTEILUNGSSYSTEM DIALANG UND DIE ERHEBUNGSMETHODOLOGIE

DIALANG ist ein internetgestütztes Sprachbeurteilungssystem, „das eine Anwendung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* für diagnostische Zwecke ist.“ (GOETHE INSTITUT, 2001). Es wurde mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Kommission unter der Generaldirektion für Erziehung und Kultur (SOKRATES Programm, LINGUA Aktion D) und 25 Institutionen – in ihrer Mehrheit Universitäten – entwickelt.

Das System ist ein kostenloses Programm, das aus dem Internet²⁷ auf einem Computer heruntergeladen und installiert werden kann. Es bietet Tests in 14 europäischen Sprachen an und es besteht aus fünf Prüfungsteilen: Hör- und Leseverstehen, Schreiben, grammatische Strukturen und Wortschatz. Wenn das Programm gestartet wird, kann der Anwender in dem ersten Fenster die Sprachhinweise unter die 14 verschiedenen Sprachen auswählen. Die Testperson bekommt durch DIALANG keine Zertifizierung, sondern eine Diagnose von Kenntnissen und Fertigkeiten in der Zielsprache. Das System ist selbsterklärend und gibt am Ende des Tests nicht nur die erhaltene Einstufung an, sondern auch alle Aufgaben mit Lösungen sowie Ratschläge für das Weiterlernen. Auf diese Weise kann jeder Sprachlerner allein eine Selbsteinschätzung durchführen. Während des Tests ist es auch möglich sofortiges Feedback zu aktivieren, sodass nach jeder erledigten Übung ein Fenster mit der gegebenen Antwort und mit der korrekten bzw. den korrekten Lösungen auftaucht.

Für diese Untersuchung wurde nur ein Prüfungsteil ausgewählt und zwar den Test zu grammatikalischen Strukturen, da Grammatik eine grundlegende Kenntnis, die, ob künftige Sprachlehrer, Übersetzer oder Forscher, jeder Germanistikstudent beherrschen soll. Auf diese Weise konnten alle Sprachkursteilnehmer in den verschiedenen Studiengängen den Test machen und die Ergebnisse können gleichmäßig verglichen werden. Die ausgewählte Hinweissprache wurde das Portugiesische, sodass die Studenten von niedrigeren Stufen nicht benachteiligt wurden. In Bezug auf das sofortige Feedback wurde es entschieden, dass es deaktiviert bleiben sollte. So wurden Ablenkungen von der Testerledigung

²⁷ Zur Verfügung bei <<http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about>>

vermieden. Außerdem, wenn etwas während der Ergebniserfassung schiefgegangen wäre, sollten die Prüflinge den Test noch einmal machen.

Vor dem Sprachtest an sich soll einen Einstufungstest (*Vocabulary Size Placement Test*) gemacht werden, um den Umfang des Studentenwortschatzes zu ermitteln und so wurde der Schwierigkeitsgrad der Testaufgaben festgelegt. Es geht um 75 Verben, die zum Teil (50) existieren, zum Teil (25) nicht. Der Prüfling soll jedes Wort mit „Ja“ anzeichnen, wenn seiner Meinung nach das Verb existiert, oder mit „Nein“, wenn er denkt, dass es nicht gibt. Nach dieser Diagnose macht der Student den Sprachtest mit 30 Aufgaben im Format Multiple-Choice und Texteingaben zur Grammatik in den Kategorien Wortklasse, Adjektiven und Adverbien, Wortgrammatik, Satzgrammatik, Verben, Pronomen und Numerus. Die Aufgaben werden in drei Schwierigkeitsniveaus geteilt (ALDERSON; HUHTA, 2005).

Ziel vom Sprachtest ist es, den grammatikalischen Sprachkenntnisstand der Teilnehmer nach denjenigen, die in den Deutschsprachkursen der Deutschabteilung an der UFPR erreicht werden, nachzumessen. Bedingung für die Teilnahme an dem Test war also, dass der Student an einem Deutschsprachkurs der Deutschabteilung an der UFPR während der Datenerhebung immatrikuliert sein sollte. Wenn die Versuchsperson Germanistik studiert und alle Deutschsprachkursen schon belegt hat, sollte sie ihr Studium noch nicht absolviert haben. Auf diese Weise wurden nicht nur die regulären Germanistikstudenten, sondern auch die Kursteilnehmer, die andere Studiengänge absolvieren bzw. absolviert haben, in den Sprachtest miteinbezogen.

Es wurden Termine per Email oder persönlich mit den Studenten vereinbart und die Tests wurden im Computerlabor der Abteilung für Moderne Sprachen durchgeführt. Für die Studenten, die aber zu vorgesehenen Terminen nicht kommen konnten, wurden individuelle Sitzungen verabredet. Die Zeit, die die Prüflinge gebraucht haben wurde nicht genau kontrolliert, aber die Mehrheit hat innerhalb von 30 bis 45 Minuten den Test gemacht. Am Ende konnten die Studenten sich die Einstufungsergebnis anschauen, aber die detaillierte Resultate mit der Testlösungen dürften sie nur nach der Ergebniserfassung sehen, weil, wie oben erwähnt, könnten Befehle in diesem Prozess unbeabsichtigt durchgeführt werden, die auf Datenverlust hinauslaufen und infolgedessen würden die Studenten in dem Fall den Test noch einmal machen müssen.

Die Ergebnisse wurden manuell erfasst. Jeder Test erzeugte insgesamt 33 Bilder, die folgende Ergebnisse zeigen: Einstufungstestergebnis, erhaltenes Niveau, Tabelle mit den richtigen und falschen Antworten der Testperson sowie die 30 gemachten Aufgaben. Die Bilder wurden mit Screenshots im Format Power Point eingespeichert. Die Daten wurden danach in einer Excel-Tabelle gesammelt und verglichen. Ihre Auswertung wird im Abschnitt 4.5 dargestellt.

4.3 QUALITATIVE INHALTSANALYSE DER EXPERTENINTERVIEWS

Durch eine qualitative Inhaltsanalyse wurden die Experteninterviews in den folgenden Aspekten betrachtet: Ausbildungsbereiche der Lehrkraft; Richtlinie für die Auswahl des Inhalts und der Themen, die im Deutschsprachkurs bearbeitet werden sollen; Planungsdurchführung während des Semesters; Lehrbuchbewertung; angewendete Medien und zusätzliche didaktische Materialien; Unterrichtsformen und didaktische Vorgehensweise; bearbeitete Fertigkeiten im Deutschunterricht; Evaluationsmethode im Deutschunterricht sowie Evaluationskriterien für die Prüfungskommission am Ende von *Língua Alemã III* und *Língua Alemã VI*; allgemeine Beobachtungen der Dozenten in Bezug auf die angebotene Sprachkurse der Deutschabteilung, ihre Studenten und die Infrastruktur der Abteilung.

Sieben Dozenten bilden insgesamt die Lehrkraft der Deutschabteilung an der UFPR. Einer von denen ist jedoch ausschließlich für das Bakkalaureat mit dem Schwerpunkt Übersetzung zuständig. Er unterrichtet in theoretischen Fächern auf Portugiesisch nicht nur Studenten des Deutschen, sondern auch Studenten anderer Fremdsprachen. Die anderen Dozenten bieten zumeist Lehrveranstaltungen für Studenten im Deutschstudiengang. Wenn es sich um offene Angebote auf Portugiesisch für Studenten der anderen Fremdsprachen und des Portugiesischen handelt, dann geht es in den Fächern um germanistische Themen und Inhalte. Unter den Dozenten sind vier am postgradualen Master- und Promotionsprogramm für Sprach- und Literaturwissenschaft tätig. Zwei haben den Magistergrad, vier sind promovierte Dozenten. Die Ausbildungsbereiche der sechs Dozenten beinhalten Linguistik in den Fachgebieten Syntax, Fremdsprachlehrwerk- und

Unterrichtsforschung, Lehrwerkentwicklung, Übersetzung, Deutsch als Fremdsprache und Anglistik sowie interkulturelle Literaturwissenschaft.

In Bezug auf die Unterrichtsaspekte werden Themen und Inhalte – inklusive die grammatikalischen – generell vom Lehrbuch bestimmt. Es werden normalerweise zusätzliche Materialien verwendet, falls das Buch von bestimmten Themen nicht handelt, die für die Studenten wichtig sind, oder wenn es ein bestimmtes Thema nicht ausreichend berücksichtigt. Die Durchführung des geplanten Programms hängt von der vorhandenen Zeit ab sowie von den individuellen Gruppen. Nach diesen Faktoren wählt der Dozent aus, welche Inhalte im Lehrbuch wichtiger sind und lässt die nicht so zentralen Themen, wenn keine Zeit vorhanden ist.

Auf diese Weise gehen z. B. Dozenten der Grundstufe (von *Alemão Básico I* bis *Língua Alemã II*) vor. In diesen Anfängerniveaus wird das Lehrbuch *Blaue Blume* verwendet. Die Mehrheit ist mit diesem Buch zufrieden, weil es vielfältige und interessante Themen sowie anpassende Texte für *Letras*-Studenten anbietet. *Blaue Blume* bietet eine große Zahl von Lektionen an (insgesamt 54 Einheiten), die im Laufe von vier Semestern bearbeitet werden sollten. Aus diesem Grund müssen die Dozenten, die mit diesem Lehrbuch arbeiten, flexibel sein und Inhalte und Themen auswählen, da für die vollständige Bearbeitung aller Lektionen die Zeit meistens nicht genügend ist. Eine solche Auswahl wird dann individuell und subjektiv getroffen. Jeder Dozent bevorzugt die Gegenstände, die ihrer Ansicht nach für die bestimmten Gruppen und entsprechend der vorhandenen Zeit relevant sind.

Eine andere Ausprägung des Lehrbuchs *Blaue Blume* ist die Tatsache, dass es wenig Übungen anbietet. Sowohl Dozenten während der Interviews als auch eine erhebliche Zahl von Studenten durch den Fragebogen²⁸ haben sich darüber beschwert. Laut einigen Dozenten fehlt es außerdem an Hör- sowie kommunikativen Übungen. Aus diesen Gründen ist die Vorbereitung von extra Materialien für den Sprachunterricht mit *Blaue Blume* erforderlich. Hinsichtlich grammatikalischer Inhalte, obwohl sie nicht ausführlich, sondern nur als Fragmente in Bezug auf den Text der Lektion dargestellt werden, sind die Dozenten mit der Grammatik des Lehrbuches generell zufrieden, weil sie normalerweise verstehen, dass mit *Blaue Blume* andere Materialien kombiniert werden sollen. Dozenten, die aber das Buch als Basis und

²⁸ Siehe dazu den nächsten Abschnitt.

nicht als eine Richtlinie anwenden, haben Beschwerden bezüglich der Grammatik in *Blaue Blume*, ebenso ihre Studenten.

Das Lehrbuch *EM* wird normalerweise ab *Língua Alemã III* verwendet. Über das Buch wurde gesagt, dass es in Bezug auf den grammatikalischen Inhalt besser als *Blaue Blume* ist. Andererseits bringt *Blaue Blume* angemessenere Thematiken. In dieser Hinsicht wurde dieses Buch von den Dozenten tatsächlich als sehr gut bewertet. Für die fortgeschrittenen Gruppen *Língua Alemã V* und *VI* wurde oft *EM* eingesetzt. Als die Interviews jedoch durchgeführt wurden, wurde in diesen beiden Niveaus das Lehrbuch *Auf neuen Wegen* benutzt. Laut dem Dozenten, der dieses Buch ausgesucht hat, ist es kompakt, gewissermaßen aktuell, eignet sich für den akademischen Bereich und schließt akademische Themen ein.

Außer den Grammatiken und anderen ergänzenden Zusatzmaterialien zum Lehrbuch, werden auch Medien wie Videos aus dem Internet, Filme, Filmschnitte, Spiele, Musik und eine erstellte Moodle-Plattform zu *Blaue Blume* angewendet. Der Einsatz dieser Medien hängt allerdings von der Infrastruktur ab, die in den Unterrichtsräumen zur Verfügung steht. Einige Klassenzimmer sind gut ausgestattet, andere nicht. Nur in einer begrenzten Zahl von Räumen findet man Computer und Beamer. CD-Players sowie Overheadprojektoren gibt es aber mehr.

Bezüglich Lehrmaterialien gibt es ein sehr kleines Angebot an neuen Lehrwerken für die Sprachunterrichtsvorbereitung. Die vorhandenen Bücher sind zumeist sehr alt und werden nicht mehr angewendet. Im Bereich der Forschung haben die Dozenten Unterstützung vom DAAD, der jedes Jahr den Kauf von einer bestimmten Menge von Büchern finanziert. Studenten haben andererseits kein gutes Angebot von Literatur weder in der Bibliothek noch in der Deutschabteilung.

Die didaktische Vorgehensweise im Deutschunterricht beinhaltet alle möglichen Unterrichtsformen, die abgewechselt werden, wie z. B. Plenum, Gruppenarbeit, Zweiergruppen sowie Einzelarbeit. Diese letzte Form wird aber am wenigsten verwendet. Wenn es um Grammatikvermittlung geht, verwenden die Dozenten auch unterschiedliche Methoden. Praktisch alle Dozenten arbeiten mit einem induktiven Prozess, indem durch ein Spiel oder einen Text das grammatikalische Phänomen dargestellt oder wahrgenommen wird. Die Studenten sollen dann Regeln induktiv ableiten. Die Struktur wird danach in einigen Fällen mit Folien und Overheadprojektor oder mithilfe von Power Point erklärt, danach üben die Studenten die Struktur durch schriftliche oder mündliche Übungen. Eine andere

eingesetzte Methode für die Grammatikvermittlung ist der Frontalunterricht mit einem kognitiven Ansatz mittels der Tafel, dem Overheadprojektor oder der Power Point Präsentation. Nach den Erklärungen machen die Studenten auch Übungen zum Thema. Wenn es möglich ist, wird die Grammatik von einigen Dozenten kontrastiv dargestellt.

Was Fertigkeiten im Deutschunterricht angeht, wird bei Anfängern Sprechen ganz wenig bearbeitet. Bei Fortgeschrittenen werden keine spezifische Aktivitäten dafür geplant, aber, da die Gruppen in höheren Niveaus sehr klein sind, wird die mündliche Fertigkeit mit der Interaktion Dozent-Studenten und auch zwischen Studenten ständig geübt. Hörübungen werden nicht viel durchgeführt, aber mit der Interaktion, die im Unterricht stattfindet, wird dem Dozenten von den Studenten zugehört und auf diese Weise wird die Fertigkeit Hören einigermaßen geübt. Auf dem Anfängerniveau werden Übungen zum Hören ebenfalls nicht so oft ausgeführt, aber in diesen Klassen sprechen die Dozenten auch zum großen Teil auf Deutsch. So hören die Studenten gewissermaßen viel die Fremdsprache. Lesen und Schreiben sind andererseits die Fertigkeiten, die am meisten bearbeitet werden.

In diesem Kontext wird die Schreibfertigkeit allermeist im Unterricht bewertet. Die Hauptnoten bekommen die Studenten größtenteils durch schriftliche Prüfungen, Aufsätze, Essays, Tagebücher usw. Dadurch werden auch Grammatik und die Lesefertigkeit indirekt geprüft. Hörfertigkeit wird nur von einem Dozenten ausgetestet. Einige Dozenten geben auch eine Note für die Hausaufgaben und für die aktive Präsenz im Unterricht. Die Fertigkeit Sprechen wird von sehr wenigen Dozenten im Unterricht formal bewertet. Zum Anlass der Prüfung, die die Studenten zum Abschluss der Disziplinen *Língua Alemã III* und *Língua Alemã VI* vor einer Prüfungskommission ablegen müssen, wird jedoch das Sprechen immer benotet.

Die Ausführung dieser Prüfungen sind (soweit die Interviews gezeigt haben) nicht ganz festgelegt. Es wird normalerweise so vorgegangen, dass die Studenten ein Referat vorbereiten und es für die Prüfungskommission halten. Drei Prüfer (alle Dozenten der Deutschabteilung) evaluieren dann die mündliche Fertigkeit und außerdem die Kommunikationsfähigkeit, indem sie am Ende jedes Referats Fragen zum Thema stellen. Ein kleiner Unterschied kann jedoch auch mal passieren: außer des Referats sollen die Studenten dazu eine schriftliche Prüfung machen, aber das kommt auf den Dozenten der jeweiligen Gruppe an.

Die Bewertungskriterien, die von den Prüfungskommissionen angelegt werden, hängen von der evaluierten Gruppe, vom Dozenten dieser Gruppe und von der Art des Studiengangs der Studenten ab. Studenten auf Lehramt sollen zum Beispiel bessere Leistungen in der Sprechfertigkeit erbringen als Studenten des literaturwissenschaftlich ausgerichteten Bakkalaureats. Die Kriterien werden von jeder Prüfungskommission neu erstellt, d.h., die Prüfer sind auch eine andere Variable, die die Kriterienerstellung beeinflusst. Denn über welche Bedingungen die Kriterienauswahl leiten sollen, bestand kein Einvernehmen. Unterschiedliche Aspekte werden von den Dozenten erwähnt, wenn sie danach gefragt werden: nach *Língua Alemã III* sollte der Student fähig sein, Deutsch im Sprachenzentrum CELIN zu unterrichten; der Toleranzgrad gegenüber der mündlichen Leistung von denen, die Übersetzung studieren, soll höher sein als von denen, die *Licenciatura* studieren, aber die grammatikalische Kenntnisse müssen bei allen streng geprüft werden und ein sehr hohes Niveau aufweisen; es wird nicht erwartet, dass das Sprechen grammatikalisch perfekt ist, anders die schriftlichen, daher reflektierten Leistungen.

Auch bei einem geschätzten Klassifikationskriterium in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen sind die Dozenten zu keiner Übereinstimmung gekommen. Laut zwei Dozenten sollen Studenten am Ende *Língua Alemã III* das sogenannte Niveau B1 erreichen, aber ein anderer behauptet, dass in diesem Fall das Niveau B2 anzustreben wäre. Am Ende *Língua Alemã VI* andererseits sei das Ziel B2, sagten manche Dozenten. Nach einem anderen Dozent wäre jedoch das Niveau C1 das Ziel für Studierende, die *Língua Alemã VI* beenden.

Wie in einem der sechs Interviews kommentiert wurde, müssten die Bewertungskriterien für die Prüfungskommission transparenter und systematischer organisiert werden. Kriterien schwanken von einer Evaluation zur anderen und Studierende werden nicht objektiv und gleichmäßig bewertet. Trotz der unterschiedlichen Leistungen von jeder Gruppe und trotz der Schwierigkeiten, die die Komplexität des Evaluierens normalerweise bereiten, wäre eine minimale Festlegung von objektiven Zielen sowohl für Prüflinge als auch für Dozenten und Prüfer von Vorteil. Auch wenn verschiedene Kriterien für verschiedene Studiengänge (auf Lehramt, Literatur, Linguistik oder Übersetzung) erstellt werden sollten, würde so eine Zielbestimmung die Vorbereitung für die Prüfung erleichtern. Damit hätten Studenten klare Ziele anzustreben, Dozenten hätten einer Richtlinie in der

Vorbereitung seiner Studierenden zu folgen, und den Prüfern würde es gelingen, eine faire und sachliche Bewertung vorzunehmen.

Ebenso wie mit der Fertigkeit Sprechen oder mit der Kommunikationsfähigkeit gibt es keine objektive Zielsetzung für die Ausbildung und Sprachkenntniseinschätzung der Teilnehmer der Deutschsprachkursen. Die einzige Richtlinie ist das Lehrbuch, die die Bestimmung von Themen und Inhalten meistens führt. Konkrete Ziele wären also die Vermittlung der Lehrbuchinhalte und das erzielte Sprachniveau am Ende von *Língua Alemã VI* wäre folglich die Stufe B2 nach GeR: das Lehrbuch *Blaue Blume* beinhaltet alle Parameter, die für das Zertifikat Deutsch vorausgesehen wurden, d. h. es schließt nach GeR Sprachkenntnisse auf der Stufe B1 ein. Die Lehrbücher *EM* und *Auf neuen Wegen* enthalten Sprachstoff, der dem Niveau B2 entspricht.

Auf diese Weise vermittelt der Basis-Deutschsprachkurs an der UFPR Sprachkenntnisse, die der Stufe B2 in der GeR-Skala entsprechen. In Bezug auf die Evaluierung und systematische Durchführung eines Programms zum Erreichen dieser klaren Zielsetzung sind jedoch die Dozenten dieser Abteilung, wie oben schon erwähnt, zu keiner Übereinstimmung gekommen. Hier muss noch erwähnt werden, dass außerhalb der Fächer im Basis-Sprachkurs der Student vier Pflichtfächer in deutscher Sprache mit jeweils 45 Unterrichtsstunden zur deutschsprachigen Literatur (180 Stunden insgesamt) belegen muss, außerdem weitere Wahlpflichtfächer (ebenso in deutscher Sprache) mit mindestens 180 Stunden. Das Zusatzangebot kann in viel höherem Maße genutzt werden, denn der Student kann ansonsten in seinen letzten Studienjahren Wahlfächer in deutscher Sprache mit insgesamt mindestens weiteren 140 Unterrichtsstunden belegen.

Im Abschnitt 4.5 werden Ergebnisse der Sprachtests zur Grammatik besprochen, die mit den Teilnehmern der Deutschsprachkurse durchgeführt wurden. Sie zeigen, dass, hinsichtlich grammatikalischer Sprachkenntnisse, die Studenten maximal das Niveau B2 erreichen. Dieses Resultat stimmt also mit den Zielen überein, die die verwendeten Lehrbücher setzen, und die die Dozenten einigermaßen verfolgen.

4.4 FRAGEBOGENERGEBNISSE

Insgesamt haben 34 Kursteilnehmer den Fragebogen ausgefüllt und zwar, wie erwähnt, zehn von *Básico Alemão II* (BII), zehn von *Língua Alemã II* (LII), sieben von *Língua Alemã IV*, drei von *Língua Alemã VI* (LVI). Vier Fragebögen kamen von Studenten, die den Basis-Sprachkurs schon belegt haben aber das Studium noch nicht abgeschlossen. Diese letzte Gruppe wird mit der Abkürzung SA bezeichnet (die soviel heißt wie "Sprachkurse abgeschlossen").

Unter diesen 34 Informanten studieren 26 Germanistik. Die anderen acht haben entweder einen anderen Studiengang bereits absolviert oder studieren noch, doch in einer anderen Fachrichtung, und zwar: Englisch, Griechisch, Portugiesisch, Chemie, Tourismus, Design und Informationstechnikmanagement.

Unter den 26 Germanistikstudenten studieren 20 Deutsch und Portugiesisch, fünf studieren nur Deutsch²⁹. 14 haben den Abschluss des Studiums auf Lehramt ausgewählt, zehn studieren Übersetzung und zwei machen den Abschluss in Literatur.

Das Durchschnittsalter der Informanten ist 24 Jahre. Unter den 34 Befragten hatten 13 keine Deutschsprachkenntnisse vor der Beteiligung am untersuchten Deutschsprachkurs, von diesen 13 studieren 12 Deutsch als Fremdsprache. Das bedeutet, dass unter der Studenten ohne Sprachvorkenntnisse, die große Mehrheit Deutsch als Fremdsprache studiert. Die 21 Studenten mit Vorkenntnissen haben Deutsch in unterschiedlichen Institutionen während unterschiedlichen Zeiträumen gelernt: an privaten Sprachinstituten oder am Sprachenzentrum der Universität zwischen einem bis zehn Semestern; zu Hause als Autodidakt zwischen einem oder zwei Jahren; an der Schule während acht Jahren; oder als Heimatsprache der Vorfahren bei der Familie.

Von den 34 Studenten haben nur sechs in einem deutschsprachigen Land wenige Tage bis einige Monate verbracht. Nicht alle sind Germanistikstudenten; drei von denen sind in der Gruppe LII und die anderen drei gehören zur Gruppe SA.

Die Mehrzahl der Informanten haben den Sprachkurs auf der niedrigsten Stufe *Alemão Básico I* begonnen. Nur sechs Studenten haben ab *Alemão Básico II*,

²⁹ Eine Person hat bei dieser Frage keine Alternative angekreuzt.

Língua Alemã II oder *Língua Alemã VI* angefangen. Nur zwei von ihnen sind Germanistikstudenten. Also die Mehrheit der Germanistikstudenten sollten alle Sprachkurse belegen, auch wenn sie schon vorher Deutsch gelernt haben.

Bezüglich Berufsaussichten möchten nur zehn von den 14 Studierenden auf Lehramt Deutschlehrer werden. Zwei von diesen zehn Studenten möchten dazu Portugiesisch für Ausländer lehren und außerdem Hochschuldozent oder Übersetzer werden. Noch unter diesen zehn Kursteilnehmern möchte einer Dolmetscher werden und mit Journalismus arbeiten; einer möchte nicht nur Deutsch unterrichten aber auch als Übersetzer arbeiten, und zwei anderen möchten außer Deutschlehrer auch Hochschuldozenten werden. Die übrigen vier möchten nur Deutschlehrer werden.

Zwei von den vier Studenten auf Lehramt, die keinen Deutschlehrer werden möchten, würden gerne ausschließlich als Hochschuldozenten arbeiten, eventuell als Hochschuldozent und Dolmetscher. Die übrigen zwei haben beantwortet, dass sie noch nicht wissen, womit sie arbeiten möchten.

Unter den zehn Studenten des Abschlusses Übersetzung möchte einer kein Übersetzer, sondern einfach Hochschuldozent werden. Nur zwei anderen möchten auch Hochschuldozenten werden und dazu als Deutschlehrer oder freier Schriftsteller arbeiten. Von den zehn Studenten haben vier vor, Übersetzer zu werden; einer möchte nicht nur als Übersetzer, sondern auch als Deutschlehrer arbeiten und zwei anderen möchten Übersetzer und Dolmetscher werden. Die zwei Literaturstudenten haben keine beruflichen Aussichten definiert. Der eine hat angegeben, dass er die Frage noch nicht beantworten kann, der andere hat verschiedene Vorhaben, die nicht spezifiziert wurden.

Für ihre künftigen akademischen und beruflichen Tätigkeiten denken die Studenten, dass alle Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen relevant oder sehr relevant sind. Das Lesen wird von allen Befragten sowohl im Studium auf Lehramt als auch der Studiengänge Übersetzung und Literatur als eine der wichtigsten Fertigkeiten angesehen. Die Informanten haben disbezüglich die Relevanz jeder Fertigkeit angeben, die als „sehr relevant“, „relevant“, „nicht so relevant“ und „irrelevant“ geschätzt wurden. Es gab auch die Möglichkeit ein Fragezeichen anzudeuten, falls sich die Person des Wichtigkeitsgrades einer bestimmten Fertigkeit nicht ganz sicher wäre. Es wurden Punkte von null für das Fragezeichen bis vier für „sehr relevant“ zugerechnet. Auf diese Weise konnten

Durchschnittsnoten für jede Fertigkeit je nach Art des Studiengangs ausgerechnet werden.

Diese Berechnungen werden in Tabelle 1 dargelegt. Im Durchschnitt aller Gruppen zusammen kommt das Lesen (3,9) als relevantester auf der Reihe, dann das Hören (3,8), danach das Schreiben (3,7) und als letztes das Sprechen (3,6). Die Ergebnisse zeigen, dass für Studenten auf Lehramt Lesen und Sprechen wichtiger als Hören, und Hören wichtiger als Schreiben sind. Unter Bakkalaureat-Studenten der Übersetzung sind Lesen und Schreiben am relevantesten, und Hören ist relevanter als Sprechen. Für Bakkalaureat-Studenten der Literatur sind Lesen und Hören wichtiger als Schreiben und Sprechen. Der Unterschied zwischen den zugeschriebenen Graden von Relevanz ist jedoch nicht aussagekräftig:

TABELLE 1 – RELEVANZ JEDER FERTIGKEIT PRO ABSCHLUSS

Abschluss	Durchschnittliche Punkte für jede Fertigkeit			
	Lesen	Hören	Schreiben	Sprechen
Lehrerbildung (14)	3,9	3,8	3,7	3,9
Übersetzung (10)	4	3,6	4	3,5
Literatur (2)	4	4	3,5	3,5
Total	3,9	3,8	3,7	3,6

QUELLE: Die Autorin (2012)

NOTE: Die Nummern in Klammerzeichen geben die Informantenzahl pro Abschluss an.

In Bezug auf die Selbsteinschätzungen der Germanistikstudenten denken 14 von denen, dass ihre Leistung an den Deutschsprachkursen gut sind; sieben glauben, dass sie ausreichend engagiert sind; drei schätzen sich als sehr gute Lerner, und zwei denken, dass ihre Leistung ungenügend ist. Die Studenten sollten die eigenen Leistungen im Deutschunterricht als „ungenügend“, „ausreichend“, „gut“, oder „sehr gut“ einschätzen. Auch hier wurden Punkte von null für „ungenügend“ bis vier für „sehr gut“ zugemessen. Wenn alle Kursteilnehmer einbezogen werden, ist die durchschnittliche Punktzahl 1,7. Wenn man allerdings nur die gesamten Punkte der Studenten des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache rechnet, kommt man auf 2,2, d.h. nach ihrer Selbsteinschätzung geben sich diese Studenten mehr Mühe als die Kursteilnehmer, die keine Germanistik- bzw. DaF-Studenten sind.

Außer dieser Selbstevaluation haben die Informanten auch folgende Aspekte des Deutschunterrichts evaluiert: Lehrbuch, zusätzliche didaktische Materialien, Inhalt, Themen, Unterrichtsmethode, Evaluationsmethode, Dozenten sowie Inhaltsprogression in den Fächern vom Basis-Sprachkurs. Die Studenten konnten jedes Element als „sehr gut“, „gut“, „befriedigend“ oder „unangemessen“ einschätzen. Punkte von null für „unangemessen“ bis drei für „sehr gut“ wurden dann zugeschrieben, damit der Befriedigungsgrad der Informanten in Bezug auf jeden genannten Aspekt quantifiziert werden konnte.

Laut den erhaltenen Ergebnissen wird festgestellt, dass diese Aspekte im Durchschnitt als befriedigend oder gut von den Informanten bewertet wurden. Im Durchschnitt wurden die Dozenten am besten bewertet mit 2,4 Punkten. Dann kommt Unterrichtsmethode als zweitbestes geschätztes Element mit 2,3 Punkten. Mit 2,2 Punkten besetzen die Aspekte zusätzliche didaktische Materialien und Inhalt den dritten Platz. Danach kommen Inhaltsprogression mit 2,1 Punkten, Lehrbuch mit 2,0 Punkten, Evaluationsmethode mit 1,9 und Themen mit 1,8 Punkten. In der Tabelle 2 werden diese durchschnittlichen Ergebnisse auf die letzte senkrechte Reihe nachgebildet.

TABELLE 2 – ABSCHÄTZUNG VON UNTERRICHTSASPEKTEN PRO GRUPPE

Unterrichtsaspekten	BII (10)	LII (10)	LIV (7)	LVI (3)	SA (4)	Durchschnittliche Punkte pro geschätzten Aspekt
Lehrbuch	2,5	0,8	2,1	3	1,8	2,0
Zusätzliche Materialien	2,2	1,6	2	3	2,3	2,2
Inhalt	2,3	1,7	1,7	3	2,3	2,2
Themen	2,6	1,5	1,7	2,0	2	1,8
Unterrichtsmethoden	2,7	2,2	2,0	3	1,8	2,3
Evaluationsmethoden	2,2	1,6	1,9	2,3	1,8	1,9
Dozenten	2,5	1,9	2,7	2,7	2,3	2,4
Inhaltsprogression	2,3	1,6	2,0	2,3	2,0	2,1
Durchschnittliche Punkte aller Aspekten pro Gruppe	2,4	1,6	2,0	2,6	2,0	2,1

QUELLE: Die Autorin (2012)

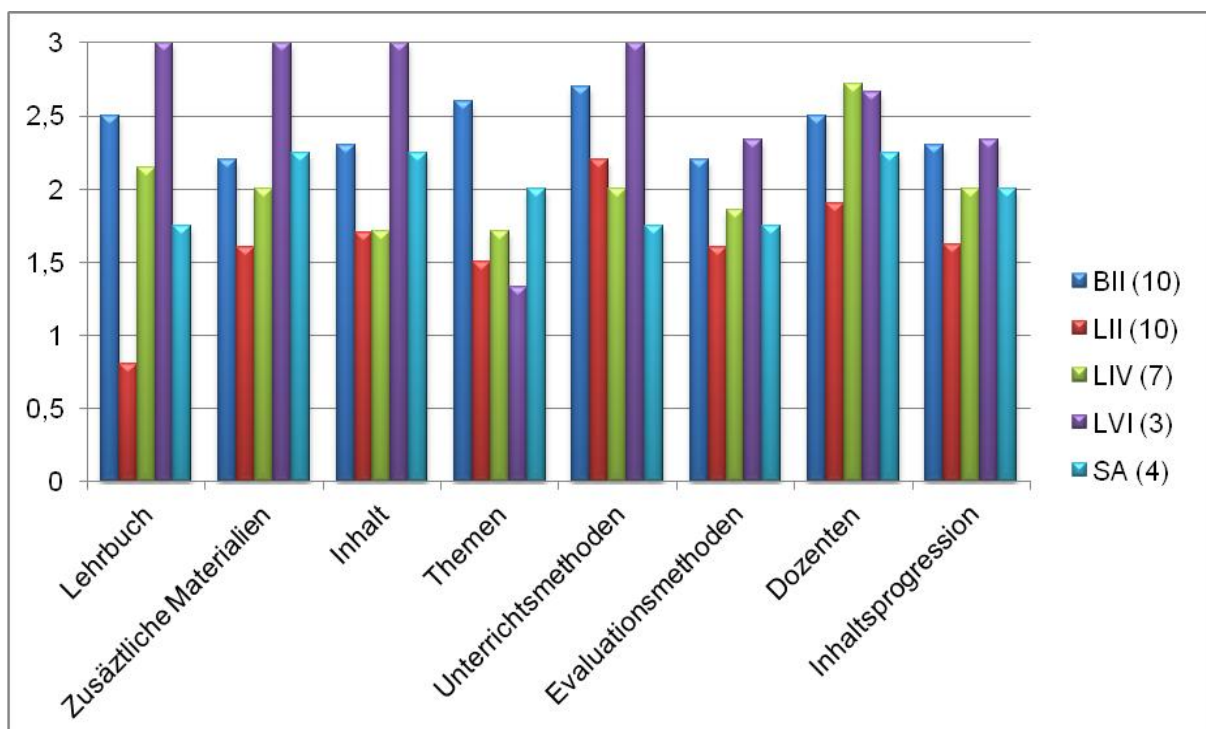
NOTE: Die Nummern in Klammerzeichen geben die Informantenzahl pro Gruppe an.

In der Tabelle 2 werden außerdem pro Gruppe die durchschnittlichen Punkte von jedem Aspekt auf die letzte Zeile angegeben. Diese Zahlen zeigen, dass im Prinzip die zufriedensten Studenten diejenigen der Gruppe LVI ist mit der

durchschnittlichen Note 2,6. Nichtsdestotrotz soll man auch in Betracht ziehen, dass die Konfidenzintervall dieses Durchschnittes sehr hoch ist, da nur drei Informanten diese Gruppe bilden. Das gilt ebenso für die Gruppe SA mit nur vier Befragten.

Als nächstes werden alle durchschnittlichen Bewertungsergebnisse der obigen Tabelle in der Graphik unten dargestellt, sodass die Zahlen, die in der Einschätzung der verschiedenen Unterrichtsaspekte generiert wurden, verglichen werden können. Im Anschluss daran folgt eine Analyse der freien Kommentaren und Empfehlungen der Informanten am Ende des Fragebogens im Rahmen dieser Evaluationsergebnissen.

Die Graphik 1 zeigt die detaillierten Daten über den Zufriedenheitsgrad jeder Gruppe von BII bis SA. Die Nummern in Klammern entsprechen den Informantenzahlen, die jede Gruppe bilden.



GRAFIK 1 – ZUFRIEDENHEITSGRAD JEDER GRUPPE HINSICHTLICH DER GESCHÄTZTEN UNTERRICHTSASPEKTEN

QUELLE: Die Autorin (2012)

Bei der Evaluation der Gruppe BII gab es nur eine kleine Varianz der Punkten. Im Durchschnitt schwanken sie zwischen 2,2 und 2,7 Punkten, d.h., die Informanten halten die geschätzte Aspekte im Allgemeinen für gut. In den freien schriftlichen Beiträgen der Studenten im Fragebogen haben sie unterschiedliche

Maßnahmen für die Verbesserung der Deutschsprachenkurse erwähnt. Die niedrigste Auswertung haben Evaluationsmethoden und zusätzliche Materialien bekommen, aber nur Bemerkungen zu diesem letzten Punkt wurden gemacht.

Hinsichtlich der Evaluation hat der Dozent der Gruppe im Experteninterview informiert, dass es in diesem Semester keine Zeit gab, um eine umfangreiche Evaluierung der Studenten durchzuführen, und aus diesem Grund wurden nur grammatikalische Sprachkenntnisse in drei schriftlichen Prüfungen des Semesters bewertet. Durch diese Tests und ein kurzes Referat haben die Studenten eine Note bekommen.

In Bezug auf den Aspekt zusätzliche Materialien wurden mehr Aufgaben, Hausaufgaben mit Erklärungen und Lösungen sowie mehr schriftliche Produktion vorgeschlagen. Diese Gruppe benutzt das Lehrbuch *Blaue Blume*. Auch in den Interviews mit den Dozenten wurde kommentiert, dass dieses Buch ganz wenige Aufgaben bietet und wird außerdem von keinem Arbeitsbuch begleitet. Auf diese Weise sollten es vielleicht mehr zusätzliche Materialien zum Buch ausgesucht werden und mehr Aufsätze von den Studenten angefordert werden, sodass sie mehr Chancen hätten, den gelernten Stoff besser zu üben.

Wichtig ist es auch, dass der Dozent Feedback gibt. Einige schriftliche Kommentaren der Studenten im Fragebogen erwecken den Eindruck, dass außer mehr Aufgaben sie auch mehr Erklärungen oder Diskussionen dazu vermissen. Zwei Studenten und ein Dozent finden im Experteninterview den grammatikalischen Inhalt im Lehrbuch *Blaue Blume* allzu unklar und manchmal verwirrend dargelegt.

Bei der Gruppe LII kann man die große Unzufriedenheit mit dem Lehrbuch *Blaue Blume* feststellen. Unter den problematischen Punkten, die von den Studenten erwähnt wurden, sind die zu vielen Texte auf Portugiesisch und hier noch einmal die zu wenigen Aufgaben, die lakonische Darstellung der Grammatik im Buch sowie die fehlenden Erklärungen zu den Inhalten. In Bezug auf diese Aspekte zeigte sich im Interview ebenfalls der Dozent der Gruppe mit *Blaue Blume* offensichtlich unzufrieden. Es gab eindeutige Anpassungsschwierigkeiten mit dem Lehrbuch, die den Spracherwerb im Deutschunterricht negativ beeinflusst haben. Vielleicht lässt sich das dadurch erklären, dass die Informanten mit dem Buch so unzufrieden sind.

In den freien schriftlichen Beiträgen der Studenten im Fragebogen gab es Erwägungen bezüglich der großen Akkumulation von Inhalten für die Prüfung, der Mangel an ergänzenden Materialien zum Buch sowie der Grammatik, die angeblich

nur durch dekontextualisierte Sätze bearbeitet wurde. Möglicherweise haben die allzu zahlreichen Einheiten des Lehrbuchs sowie die kurze Zeit, die wegen eines Dozentenstreiks in der Mitte des laufenden Jahres noch mehr verkürzt wurde, den zuständigen Dozenten gezwungen, alle geplante Inhalte allzu schnell und meistens ohne Unterstützung anderer Materialien durchzuarbeiten. In diesem Zusammenhang wurde wahrscheinlich meistens nur das Lehrbuch verwendet und viel von den Einheiten durchgearbeitet, aber nicht genau aufgearbeitet, und infolgedessen von den Studenten nicht gut verstanden.

Sonderbar ist es jedoch, dass die oben genannten Probleme, die die Studenten erwähnt haben, sich auf Unterrichtsmethoden beziehen, und dieses Element das einzige wurde, das als "gut" mit der besten Note (2,2) von den selben Studenten bewertet wurde. Dieser Widerspruch könnte darauf zurückführen, dass ihnen der Begriff Unterrichtsmethode vielleicht nicht ganz klar war.

Die Informanten der Gruppe LIV ihrerseits halten die evaluierten Aspekte des Unterrichts im Durchschnitt für "gut". Das Element Dozenten hat die beste Auswertung bekommen (2,7) und die schlechteste Evaluierung haben Inhalt und Themen (1,7) erhalten. In den freien schriftlichen Kommentaren der Gruppe im Fragebogen wurden Ideen bezüglich der zwei letzten Gegenstände erwähnt. Der Wunsch eines Studentens war es, dass die Arbeit der Deutschlehrer im Sprachunterricht thematisiert würde, damit die Diskussion über Didaktisierung und Methodik im Kontext des eigenen Spracherwerbs ermöglicht werden könnte. Es wurden außerdem mehr Unterrichtsstunden pro Woche angefordert, und in Bezug auf den Unterrichtsansatz wurde argumentiert, dass die angebotenen Sprachkurse normalen Kursen an Sprachschulen ähnlich seien und den akademischen Kontext des Germanistikstudiums nicht berücksichtigt hätten.

Die kleinste Gruppe LVI mit nur drei Informanten ist die allermeist zufriedene unter den fünf analysierten Gruppen. Lehrbuch, zusätzliche Materialien, Inhalte und Unterrichtsmethoden wurden als sehr gut bewertet. Der Aspekt Themen hat die niedrigste Punktzahl bekommen, obwohl eine der wichtigsten Gründen für die Lehrbuchauswahl seine Thematik war. Laut des für die Gruppe zuständigen Dozenten seien die Themen des Buches für den akademischen Bereich geeignet. Es bearbeitet thematische Aspekte, die für Germanistikstudenten interessant sein können, z.B. „Menschen in Deutschland“, „Zeit im Kulturvergleich“, „Studieren in Deutschland“, „DACH in Europa“ u.a. Die freien schriftlichen Beiträge im Fragebogen

lieferten dazu keine Erwägungen. Aus diesem Grund kann man nicht wissen, womit genau die Studenten in diesem Bereich unzufrieden sind. Angefragt wurden aber mehr Unterrichtsstunden für die Diskussion von Aufgaben mit dem Dozenten in der Klasse und außerdem Möglichkeiten für mehr Kontakt mit der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts, z. B. in akademischen Veranstaltungen mit Austauschstudenten.

Die Studentengruppe SA, die alle Fächer im Basis-Deutschsprachkurs schon abgeschlossen haben, halten die geschätzten Unterrichtsaspekte im Durchschnitt für gut. Nur die Elemente Lehrbuch, Unterrichtsmethoden und Evaluationsmethoden wurden zwischen befriedigend und gut mit 1,8 Punkten bewertet. Bezüglich der Evaluierung in den Sprachkursen wurde angegeben, dass die Prüfungskommission nicht nur nach Língua Alemã III und VI eingesetzt werden sollte, doch sie sollte jedes Semester die Studenten in allen vier Fertigkeiten und nicht nur im Sprechen evaluieren. Zu den Unterrichtsmethoden wurde die Problematik des Kursansatzes noch einmal erwähnt. Die Deutschsprachkursen seien eher einfache Sprachkursen, und Linguistik, Phonetik oder Semantik werden nur ab und zu in Wahlfächern zum Thema gemacht. Über den Aspekt Lehrbuch wurde nichts Spezifisches gesagt. Zusätzliche Anforderungen seitens der Studenten der Gruppe SA waren mehr Einsatz von Hilfskräften für die Sprachkursen und außerdem mehr Dozenten.

Durch die Informationen, die mithilfe des Fragebogens erhoben wurden, kann man sowohl das Profil als auch die Perspektiven des Publikums in den Deutschsprachkursen gut charakterisieren. Es geht um ein nicht so junges Publikum, das in einem deutschsprachigen Land nie gewesen ist und das – im Gegenteil von dem, was normalerweise erwartet wird –, in ihrer Mehrheit Vorkenntnisse des Deutschen aufweisen. Die Mehrzahl der Kursteilnehmer werden Deutschlehrer und/oder Übersetzer, und viele haben vor, auch Hochschuldozenten zu werden. Für ihre künftige akademische und berufliche Tätigkeiten halten sie alle Fertigkeiten für ziemlich relevant.

Die Abbrecherquote unter den Germanistikstudenten ist nicht so hoch, aber Abbrechungen finden doch statt: Während des zweiten Semesters des Jahres 2011 hatten die Gruppen BII, LII und LIV jeweils sieben Germanistikstudenten. In der geschrumpften Gruppe LVI gab es allerdings nur einen Germanistikstudenten. Die Gruppe SA wird ihrerseits von vier Studenten des Germanistikstudiums gebildet.

Laut ihrer Selbsteinschätzung als Deutschlerner haben sie eine gute Leistung im Sprachkurs und mit den Sprachkursen sind sie im allgemein zufrieden. Es wird trotzdem auf bestimmte Probleme hingewiesen, und die befragten Studenten haben Vorschläge gemacht, die nach ihrer Ansicht die Kurse verbessern könnten. Sowohl Gruppe BII als auch Gruppe LII haben gewisse Probleme mit dem Lehrbuch *Blaue Blume* gehabt, hauptsächlich wegen der zu wenigen Aufgaben sowie wegen der allzu vereinfachten Darstellung der Grammatik, die das Buch anbietet. Es wurden die Probleme erwähnt, dass nach der Meinung einiger Befragten die Sprachkurse sich auf den Deutschunterricht beschränken und die akademisch-wissenschaftliche Ausbildung der Studenten eines germanistischen Fachgebietes vernachlässigen. Es wird außerdem eine Thematisierung des Lehrerberufs im Sprachkurs vermisst, d.h. der Unterricht sollte nicht nur für das Sprachenlernen gestaltet werden, sondern auch für die Ausbildung von künftigen Deutschlehrern. Die Fortgeschrittenen meinen, sie bedürfen mehr Kontakt mit der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts und deuten an, dass die Deutschabteilung Möglichkeiten dafür schaffen könnte. Mehr Unterrichtsstunden, mehr Dozenten und mehr Hilfskräfte werden auch angefordert.

4.5 SPRACHTESTERGEBNISSE

31 Kursteilnehmer haben am Sprachtest teilgehabt: 12 von *Alemão Básico II* (BII), sieben von *Língua Alemã II* (LII), sechs von *Língua Alemã IV* (LIV), zwei von *Língua Alemã VI* (LVI) und die anderen vier waren Studenten, die alle Deutschsprachkurse schon belegt haben, aber das Studium noch nicht abgeschlossen haben (SA). Wegen der wenigen Prüflinge ist das Konfidenzintervall der Zahlen, hauptsächlich von der Gruppen LVI und SA, sehr hoch. Es ist damit bewusst, dass einige Resultate zwangsläufig weniger vertrauenswürdig als andere sind, und das soll in der Sprachtestauswertung berücksichtigt werden. Nichtsdestotrotz stellen die Ergebnisse ein schon annäherndes Bild dar, die für die Analyse der Deutschkurse beitragen können.

Die Tests haben gezeigt, dass B2 das höchste erreichte Niveau unter der sechsstufigen Skala von GeR war. Vier Personen der Gruppe SA und eine Person der Gruppe LII haben dieses Resultat bekommen. Die niedrigste Stufe der Skala, A1,

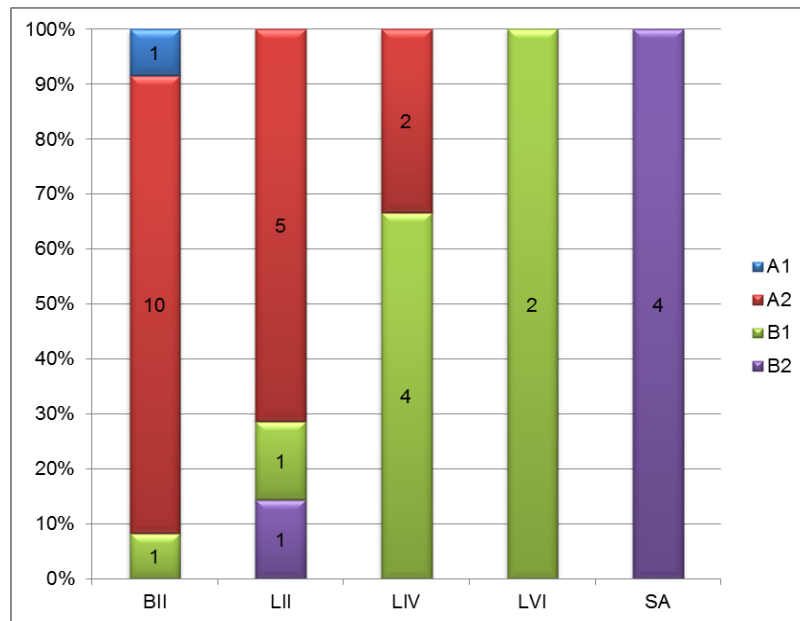
hat nur ein Prüfer der Gruppe BII erhalten. Niveaus dazwischen wurden von der Mehrheit der Studenten erreicht. Die Stufe A2 hat die Mehrzahl der Studenten in Gruppe BII und in Gruppe LII erreicht. In Gruppe LIV haben zwei Personen ebenso A2 erhalten und die anderen vier haben B1 erreicht. Dieses Niveau hat auch eine Person der Gruppe BII, eine der Gruppe LII sowie der zwei Teilnehmer der Gruppe LVI bekommen. Die Distribution von Studenten, die in den Stufen verteilt wurden, resultierte in: eine Person auf Niveau A1, 17 auf Niveau A2, acht auf Niveau B1 und fünf auf das Niveau B2. Diese Ergebnisse werden in der Tabelle 3 dargelegt:

TABELLE 3 – TEILNEHMERZAHL PRO STUFE

	BII	LII	LIV	LVI	SA	Total
A1	1	-	-	-	-	1
A2	10	5	2	-	-	17
B1	1	1	4	2	-	8
B2	-	1	-	-	4	5
Total	12	7	6	2	4	31

QUELLE: Die Autorin (2012)

Die Graphik 2 zeigt in relativen Zahlen, wie die vier Sprachniveaus, von A1 bis B2, sich in den fünf verschiedenen Gruppen verteilen. Man kann eine allmähliche Progression zwischen den Gruppen feststellen, die bis zum Ende der Sprachkurse die Stufe B1 erreicht. Wenn es nicht nur zwei Studenten in der Gruppe LVI gäbe, würde die Progression wahrscheinlich nicht so abrupt abgebrochen werden, d.h., möglicherweise würde es in diesem Fall auch eine Prozentzahl von Kursteilnehmer in dieser Gruppe geben, die das Niveau B2 erreichen hätte.



GRAFIK 2 – SPRACHNIVEAUVERTEILUNG PRO GRUPPE
 QUELLE: Die Autorin (2012)

Tatsache ist, dass alle Studenten der Gruppe SA, die die Sprachkursen schon belegt haben, das Studium mindestens mit dem Sprachniveau B2 bezüglich grammatikalischer Strukturen der deutschen Sprache abschließen werden.

Wichtig ist es jedoch hier, das Profil dieser Studenten der Gruppen LVI und SA zu kommentieren. Beide Kursteilnehmer der ersten Gruppe waren nie in einem deutschsprachigen Land und nur einer von denen hatte Sprachvorkenntnisse vor seiner Aufnahme in den Sprachkursen – er hatte während sieben Semester Deutsch am Sprachenzentrum der Universität gelernt. Andererseits haben drei Studenten der Gruppe SA 16 Semester Deutsch an der Schule vor der Teilnahme an den Sprachkursen gehabt und drei von denen sind schon in Deutschland zwischen einem und sechs Monaten gewesen.

Die Frage ist, ob Studenten wie die Teilnehmer der Gruppe LVI, die mit wenigen oder ohne Deutschsprachkenntnisse und ohne Erfahrung in einem deutschsprachigen Land, die Stufe B2 am Ende des Studiums im Regelfall erreichen können; ob bis zum Ende des Studiums ihre Sprachkenntnisse nach der Endfertigung aller Fächer des Basis-Deutschsprachkurses verbessert werden durch fortgeschrittene Fächer zur deutschen Literatur, weitere Wahlfächer auf Deutsch, Feriensprachkurse und Unterrichtspraxis am Sprachenzentrum der Universität.

In den Interviews mit den Dozenten wurde mehrmals erwähnt, dass jede Gruppe am Ende des Studiums unterschiedliche Niveaus haben. Diese Unterschiede hängen genau von den Studentenerfahrungen ab. Auch Interesse und Motivation spielen wahrscheinlich in diesen Unstimmigkeiten eine Rolle.

Auf diese Weise kann man sagen, dass die erreichten Sprachkenntnisse in Bezug auf grammatikalische Strukturen in dem Germanistikstudium an der UFPR den Niveaus B1 oder B2 von GeR entsprechen.

Außer diesem allgemeinen Resultat wurde es durch den online-Sprachtest auch möglich, detaillierte Angaben zu den grammatikalischen Sprachkenntnissen der Studenten herauszufinden. Der Test ist in sieben Kategorien geteilt: Zahlwörter, Pronomen, Adjektive und Adverbien, Verben, Wortklasse, Wortgrammatik und Satzgrammatik. Die vier ersten Kategorien enthalten einfachere Übungen, wie die Abbildung 1 exemplarisch zeigt:

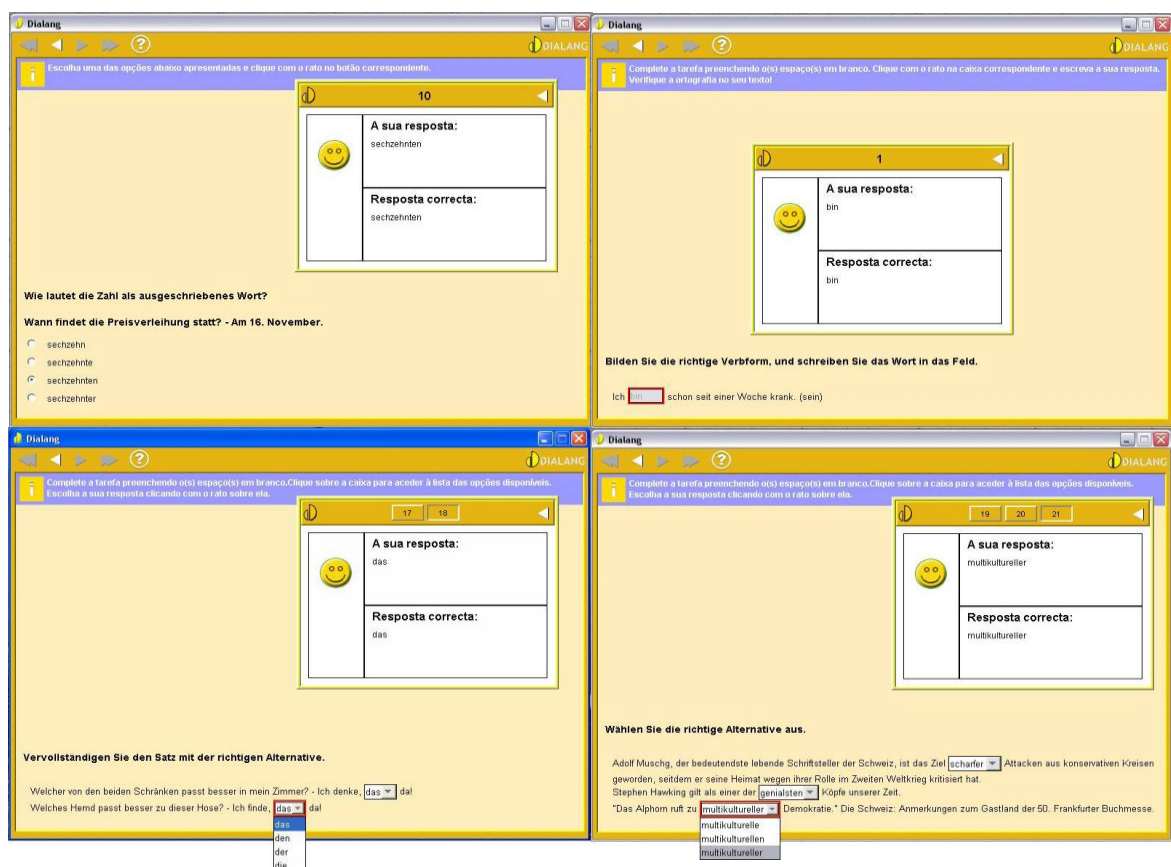


ABBILDUNG 1 – ÜBUNGSBEISPIELE ZU DEN KATEGORIEN ZAHLWÖRTER, PRONOMEN, ADJEKTIVEN/ADVERBIEN UND VERBEN

QUELLE: Die Autorin (2012)

Die Kategorien Wortklasse und Wortgrammatik bieten andererseits komplexere Aufgaben an, die ein komplexeres Sprachwissen prüfen, z. B. Verben mit Präpositionen, Verneinungsadverbien und -pronomen, Verben im Konjunktiv usw. Die Abbildung 2 zeigt Beispiele von Übungen der beiden Kategorien.

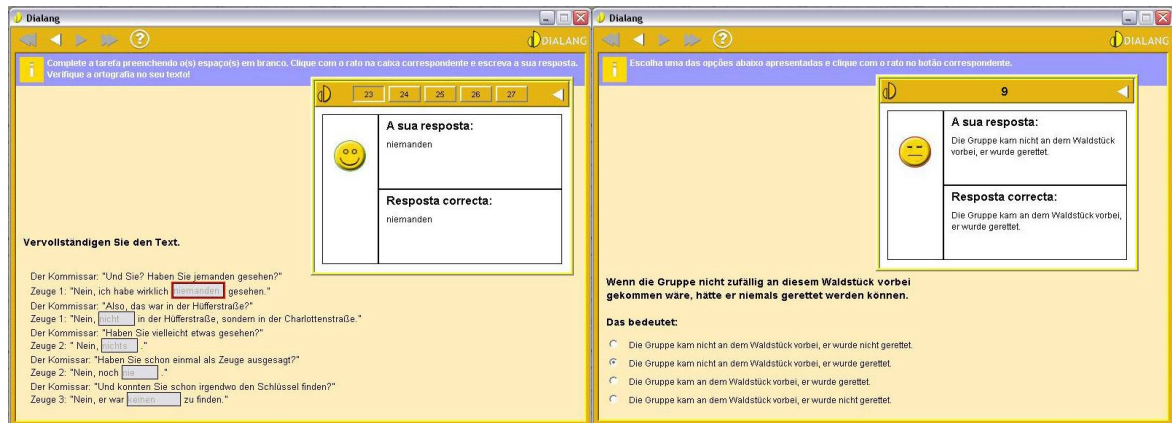


ABBILDUNG 2 – ÜBUNGSBEISPIELE ZU DEN KATEGORIEN WORTKLASSE UND WORTGRAMMATIK

QUELLE: Die Autorin (2012)

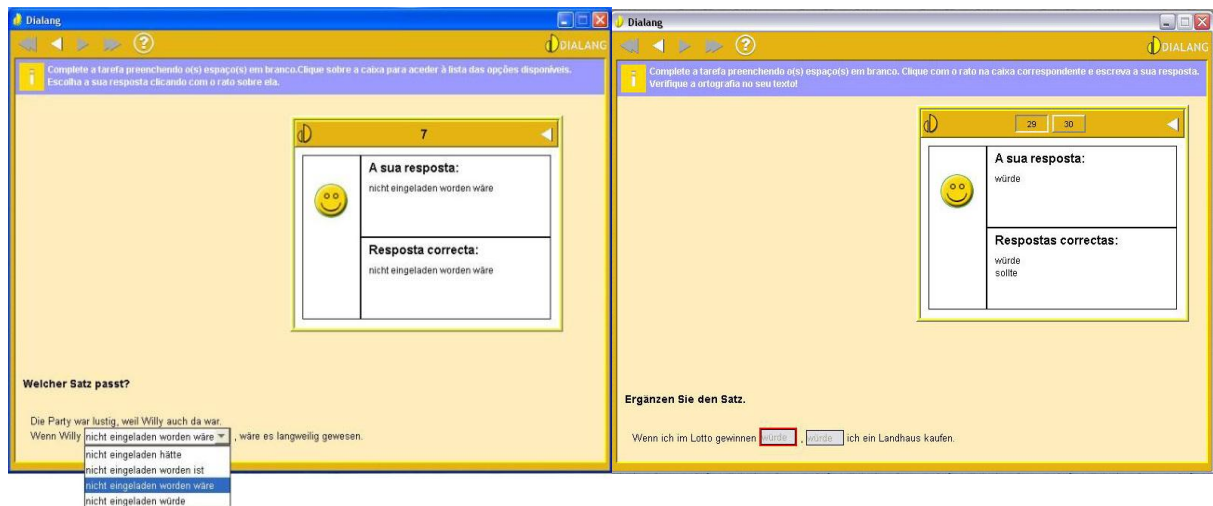


ABBILDUNG 2 – ÜBUNGSBEISPIELE ZU DEN KATEGORIEN WORTKLASSE UND WORTGRAMMATIK

QUELLE: Die Autorin (2012)

Die letzte Kategorie Satzgrammatik beinhaltet u. a. Aufgaben zur Nominalisierung, Satzumformulierung, Possessivkonstruktionen, wie in der Abbildung 3 gezeigt wird:

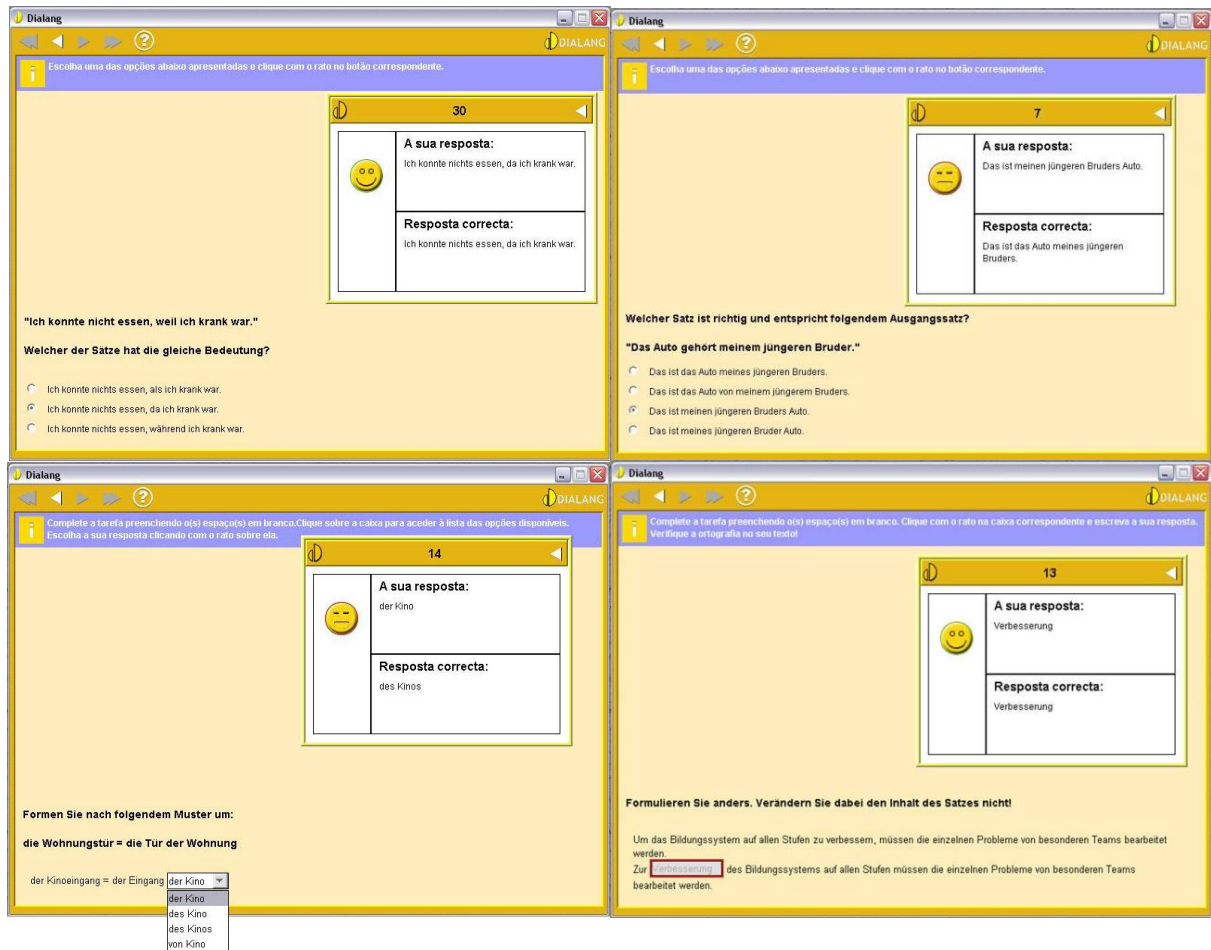


ABBILDUNG 3 – ÜBUNGSBEISPIELE ZUR KATEGORIE SATZGRAMMATIK

QUELLE: Die Autorin (2012)

Auf der Basis der detaillierten Ergebnisse in den Übungen zu diesen Kategorien ist es im Prinzip möglich, die Stärke und Schwäche in Bezug auf die bestimmten grammatikalischen Aspekte der Studenten abzuschätzen. Weil die Zahl von Teilnehmern am Sprachtest – hauptsächlich in den Gruppen LVI und SA – so gering war, bekommt man in der Auswertung, wie bereits erwähnt, Ergebnisse mit einem sehr großen Konfidenzintervall. Aus diesem Grund sollen Ableitungen in Bezug auf die Resultate die Informantenzahl vorsichtig berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang macht nur die Studentengruppe eine Ausnahme aus, die in BII, LII und LIV das Niveau A2 erreicht hat. Mit insgesamt 17 Probanden hat diese Gruppe eine verhältnismäßig ausreichende Mengenangabe, dessen

Vertrauensbereich eine Ergebnisanalyse nicht so stark beeinträchtigt. Die anderen Niveaugruppen A1, B1 und B2 jeweils mit einem, acht und fünf Elementen werden in seinen verschiedenen Kategorien kommentiert. Kategorische Äußerungen dazu würden allerdings wissenschaftlich unseriös und ungültig sein.

Jedenfalls werden die Prozentzahlen als nächstes dargelegt und soweit wie möglich analysiert. Die Tabelle 4 zeigt den Prozentanteil von richtigen Antworten pro Niveau in den sieben grammatikalischen Kategorien.

TABELLE 4 – PROZENTSATZ DER RICHTIGEN ANTWORTEN PRO STUFE

	Zahlwort	Pronomen	Verben	Adj.u.Adv.	Wortklasse	Wortgram.	Satzgram.
A1	0% (2)	0% (2)	40% (5)	17% (6)	0% (6)	0% (4)	0% (5)
A2	83% (30)	53% (34)	49% (79)	44% (96)	35% (116)	26% (74)	30% (81)
B1	100% (2)	86% (14)	53% (19)	57% (28)	56% (100)	50% (52)	89% (27)
B2	100% (2)	83% (6)	69% (13)	88% (16)	67% (64)	73% (30)	95% (19)

QUELLE: Die Autorin (2012)

NOTE: Die Nummern in Klammerzeichen geben die Gesamtmenge von Übungen an, die von allen Teilnehmern der jeweiligen Stufe gemacht wurden.

In Bezug auf die Gruppe mit Niveau A2 zeigt die Tabelle 4, dass die Aufgaben der Kategorien Zahlwort (83%), Pronomen (53%), Verben (49%) sowie Adjektive und Adverbien (44%) am erfolgreichsten gelöst wurden. Mehr Schwierigkeiten hatte diese Gruppe andererseits bei den Kategorien Wortklasse (35%), Satzgrammatik (30%) und Wortgrammatik (26%). Hier kann festgestellt werden, dass die Schwierigkeiten in den komplexen Aufgaben lagen, aber die grundlegenden Sprachkenntnisse schon keine zu großen Schwierigkeiten bereiten.

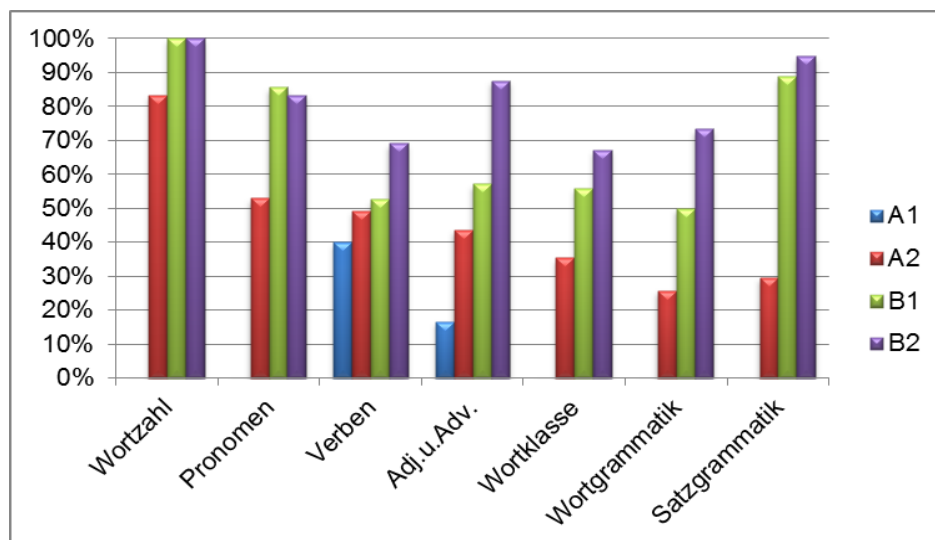
Diese Tendenz folgen jedoch die Gruppen mit Niveau B1 und B2 nicht im Ganzen. Komplexere Übungen zur Satzgrammatik (89%; 95%) wurden z.B. von beiden Gruppen besser gelöst als elementare Aufgaben zu Verben (53%; 69%). Ähnlich wie bei den Kursteilnehmern mit Niveau A2 haben andererseits Übungen der komplexen Kategorien Wortklasse (56%; 67%) und Wortgrammatik (50%; 73%) auch den Studenten der Niveaus B1 und B2 mehr Schwierigkeiten bereitet.

In der Kategorie Adjektive und Adverbien (57%) waren die Studenten der Gruppe B1 nicht so erfolgreich, wohingegen die Gruppe B2 eine gute Prozentzahl (83%) von richtigen Lösungen der Aufgaben zu den genannten grammatikalischen Aspekten erreicht hat. Was Pronomenaufgaben angeht, hat sowohl Gruppe B1 als auch Gruppe B2 dazu gute Kenntnisse gezeigt. Hinsichtlich der Kategorie Zahlwort

wurden alle Aufgaben erfolgreich gelöst, aber es gab nur zwei Übungen dazu sowohl für Studenten mit Niveau B1 als auch für die mit Niveau B2. Aus diesem Grund war die Prozentzahl von richtigen Antworten in dieser Kategorie so hoch.

Der einzige Student, der das Niveau A1 erreicht hat, konnte nur 40% der fünf Aufgaben zu Verben und 17% der sechs Aufgaben zu Adjektiven und Adverbien erfolgreich lösen.

In der Graphik 3 können die hier beschriebenen Inhalte der Tabelle 4 besser visualisiert werden. Damit können sowohl die Ergebnisse eines Niveaus als auch die Leistungen zwischen den vier Niveaus in den verschiedenen Kategorien leichter verglichen werden.



GRAFIK 3 – PROZENTSATZ DER RICHTIGEN ANTWORTEN IN JEDER KATEGORIE IM VERGLEICH ZWISCHEN GRUPPEN

QUELLE: Die Autorin (2012)

Zusammenfassend hatten die Studenten auf dem Niveau A2 mehr Schwierigkeiten bei den Kategorien Wortklasse, Wortgrammatik und Satzgrammatik. Nichtsdestotrotz konnten sie die elementaren Übungen zu Zahlwörtern, Pronomen, Verben sowie Adjektive und Adverbien besser lösen. Dieses Ergebnis ist kohärent und wird im Angesicht des Niveaus erwartet.

Auf der anderen Seite zeigte die Niveaugruppe B1 auch Schwierigkeiten bei den komplexeren Kategorien Wortklasse und Wortgrammatik, aber auch und komischerweise bei elementaren Übungen mit Verben sowie mit Adjektiven und Adverbien. Mit Übungen der komplexeren Kategorie Satzgrammatik wurden jedoch

die Ergebnisse sehr gut. Möglicherweise haben einige Studenten auf diesem Niveau den gelernten Stoff nicht mehr intensiv geübt, sich eher auf neue Themen konzentriert und somit gewisse Inhalte vergessen.

Die Niveaugruppe B2 hat ihrerseits im allgemein eine gute Leistung in allen Kategorien. Die niedrigste Prozentzahl war 67% in der Kategorie Wortklasse.

4.5.1 Analyse der Sprachtestergebnisse

In diesem Abschnitt wird eine spezifische Analyse der Sprachtestergebnisse von den 14 Versuchspersonen mit Niveau A2 durchgeführt.³⁰ Diese Analyse betrachtet nur die grammatikalischen Aspekte, die der angewendete online-Sprachtest DIALANG im Fall von den hier abgelegten Tests geprüft hat³¹, und nimmt an, dass im Prinzip die Gruppe BII das Basis-Lehrwerk *Blaue Blume* bis Lektion 21 bearbeitet hat, die Gruppe LII die Einheiten von 22 bis 47.

Ausgewählt wurden die Daten der Sprachtests mit Niveau A2, und das Resultat jeder Übung wurde abgerechnet. Danach wurden die geprüften Inhalte jeder Übung identifiziert. Diese Inhalte wurden mit den Inhalten der bearbeiteten Lektionen des angewendeten Lehrbuchs *Blaue Blume* verglichen und für jede Übung wurden die entsprechenden Lektionen korreliert, die den geprüften Inhalt der Übung bearbeiten. Das Resultat dieser Arbeitsschritte wurde in Tabelle 5 zusammengefasst.

Auf der rechten Spalte der Tabelle 5 werden die Nummer der Übung sowie der entsprechende geprüfte Inhalt angezeigt. Die zweite Spalte zeigt, ob die Übung entweder Alternativen zur Auswahl anbietet, oder ob es sich dabei um eine offene Übung handelt. Null (0) bedeutet „keine Alternative zur Auswahl“ und die Nummer eins (1) entspricht „mit Alternativen zur Auswahl“.

³⁰ Unter den Studenten, die als Resultat im Sprachtest A2 erhalten haben, sind zehn Personen der Gruppe BII und fünf der Gruppe LII. Es werden jedoch nur 14 Ergebnisse analysiert, weil bei der Ergebniserfassung die Resultate eines Studenten versehentlich verloren wurden.

³¹ Der Test ist nicht personalisiert und deswegen lässt er viele Aspekte aus, die von den Studenten im Lehrbuch bearbeitet, aber nicht geprüft wurden. Außerdem beschränkt die begrenzte Zahl von Versuchspersonen die Relevanz der Analyse. Es sind nicht alle Studenten, die genau die gleichen Übungen machen, sondern jeder Student bekommt eine Reihe von variierten Übungen. Auf diese Weise werden viele Übungen nur von einer oder zwei Personen gemacht und verlieren infolgedessen an Relevanz in der Analyse. Nichtsdestotrotz ist es noch möglich, einige Stärken und Schwächen der Gruppen zu erkennen und anzuzeigen, was in der Folge auch gemacht wird.

Die Spalte mit dem Symbol ☺ gibt die Zahl von Studenten an, die die Übung richtig beantwortet haben. Die Spalte mit dem Symbol ☹ zeigt die Studentenzahl an, die die Übung falsch gemacht haben. Die Spalte mit ☺% zeigt die Prozentzahl von richtigen Antworten. Die Spalte „Lektion“ gibt die Einheit bzw. Einheiten, in denen der geprüfte Inhalt jeder Übung im Lehrbuch *Blaue Blume* bearbeitet wird.

Die beschatteten Reihen beinhalten die Übungen, die für die Analyse verwendet wurden. In den übrigen Reihen sind Übungen, die wegen verschiedener Gründe in der Analyse nicht einbezogen wurden.

Es ist wichtig hervorzuheben, dass, als die Sprachtests durchgeführt wurden, die Gruppe BII im Lehrbuch *Blaue Blume* bis dessen Einheit 21 bearbeitet hatte, und die Gruppe LII ihrerseits die Einheit 47 erreicht hatte (das Buch enthält insgesamt 54 Lektionen). Aus diesem Grund wurden die Daten der jeweiligen Gruppen BII und LII in der Tabelle getrennt eingetragen und analysiert.

TABELLE 5 – DATEN ZU SPRACHTESTERGEBNISSEN DES NIVEAUS A2

		BII				LII			
GEPRÜFTER INHALT	ALT.	☺	☹	☺%	LEKTION	☺	☹	☺%	LEKTION
WORTKLASSE									
23/8 - Indefinitpron. (Deklination von niemand)	0	2	7	22		0	5	0	25; 41
24/9 - Negationswort (nicht)	0	3	6	33		9	1	4	41
25/10 - Negationswort (nichts)***	0	2	7	22		3	2	60	25; 41
26/11 - Negationswort (nie)	0	0	9	0		X	3	2	41
27/12 - Negationswort (nicht, nirgendwo, nirgends)	0	5	4	56		9	1	4	41
6 - Präposition (an, über, für)**	1	7	2	78		3	1	75	26; 29
17 - Präposition (in)*	0					0	1	0	26; 29
18 - Präposition (gegen oder an)*	0					0	1	0	26; 29
21 - Präposition (an, bei, nach)*	1					0	1	0	26; 29
22 - Präposition (auf, für, um)*	1					0	1	0	26; 29
23 - Adjektiv mit Präposition auf + Akk.*	0					0	1	0	
24 - Adjektiv mit Präposition auf + Akk.*	0					1	0	100	
25 - Reflexivpronomen*	0					0	1	0	
26 - Reflexivpronomen*	0					0	1	0	
PRONOMEN									
2/17 - Artikel als Pronomen	1	2	7	22		X	4	1	25
3/18 - Artikel als Pronomen	1	3	6	33		X	4	1	25
ADJ. UND ADVERBIEN									
12 - Adverb (Satzumformulierung)**	1	4	5	44		X	1	3	25
4/19 - Adjektivdeklination	1	4	5	44		X	1	4	48
5/20 - Adjektivdeklination	1	5	4	56		X	1	4	35
6/21 - Adjektivdeklination	1	1	8	11		X	1	4	48
3 - Adjektivdeklination	1	6	3	67		X	3	0	26
4 - Adjektivdeklination	1	6	3	67		17	2	1	67

WORTGRAMMATIK									
9 - "Wenn"; Konjunktiv II; Passiv	1	1	8	11	12 ("wenn")	1	3	25	12 (wenn); 30, 35 (Passiv)
2 - "Wenn"; Konjunktiv II	1	3	6	33	12 ("wenn")	2	2	50	12 (wenn)
7/22 - "Wenn"; Konjunktiv II; Passiv	1	2	7	22	12 ("wenn")	0	5	0	12 (wenn); 30, 35 (Passiv)
1/16 - "Aber"	0	0	9	0	8	2	3	40	8; 32
19 - "Obwohl"*	0					0	1	0	27
27 - Satzumschreibung*	0					0	1	0	?
28 - Satzumschreibung*	0					0	1	0	?
29 - "Wenn"; Konjunktiv II*	0					0	1	0	12 (wenn)
30 - "Wenn"; Konjunktiv II*	0					0	1	0	12 (wenn)
SATZGRAMMATIK									
7 - Possessivartikel Dat. und Gen.	1	0	9	0	X	2	2	50	35
14 - Genitiv	1	0	9	0	X	3	1	75	35
16 - Possessiv; Genitiv*	1					0	1	0	35
15 - Konjunktion "wie"***	1	4	5	44	X	2	2	50	X
13/28 – Nominalisierung****	0	0	9	0	X	0	5	0	X
15/30 - "Weil" und "Da" als Konjunktion	1	3	6	33	15 (weil)	3	2	60	15 (weil); 27 (weil, da)
VERBEN									
1 - Verbkonjugation**	0	8	1	89	3; 4	3	1	75	3; 4
8 - Partizip II	1	1	8	11	X	2	2	50	28; 45
14/29 - Konjunktiv II mit Modalverb	1	4	5	44	X	2	3	40	X
20 - Konjunktiv II mit Modalverb*	1				X	0	1	0	X
11 - Infinitiv ohne zu	1	4	4	50	X	1	3	25	31
13 - Das trennbare Verb „zustimmen“***	1	3	5	38	8	4	0	100	8
ZAHLWÖRTER									
5 - Ordnungszahl	1	9	0	100	X	2	2	50	25
10 - Ordnungszahl	1	8	1	89	X	2	2	50	25

* Übungen, die nur von einem oder zwei Studenten gemacht wurden und deswegen nicht relevant für die Analyse sind.

** Der geprüfte Inhalt der Übung ist viel zu spezifisch.

*** Offene Übungen, deren Antworten in ihrer Mehrheit richtig waren, vom Computer-Programm aber nicht angenommen wurden.

**** Lerninhalt, der zum gehobeneren Sprachgebrauch gehört und der nur in höheren Niveaus gelernt wird.

QUELLE: Die Autorin (2012)

Der angewendete online-Sprachtest generiert Übungen mit drei oder vier Alternativen, aber auch offene Übungen. Bei den offenen Übungen sind die Antwortmöglichkeiten nicht sehr flexibel. Aus diesem Grund kann es passieren, dass einige akzeptable Lösungen von dem Programm nicht angenommen werden. In diesen Fällen werden alle gegebenen Antworten analysiert. Die richtigen Antworten, die in der Lösungspalette nicht programmiert waren, wurden in der Analyse als richtig eingetragen.

Leseverstehen und/oder Wortschatz

In den Übungen 24/9, 26/11, 27/12 und 1/16 ist es zu vermuten, dass die Studenten entweder Leseverstehensprobleme hatten oder ihnen der notwendige Wortschatz fehlte.

Diese Übungen werden in Bild 1 dargestellt. Die Spalten in der Mitte zeigen die Nummer der Übung mit der kursiv geschriebenen Lösung oder Lösungen, die vom online-Sprachtest angenommen werden. Unter diesen Informationen wird die Übung selbst abgebildet. Gleich daneben werden in der linken Spalte oben die richtigen bzw. akzeptablen Antworten abgebildet und unten die falschen Antworten der Gruppe BII. In der rechten Spalte sind die richtigen bzw. akzeptablen sowie die falschen Antworten der Gruppe LII. Die Zahlen mit dem X daneben zeigen, wie viele Studenten die bestimmte Antwort gegeben haben. Zum Beispiel, „5X nicht“ bedeutet, dass fünf Studenten als Lösung für die Übung das Wort „nicht“ getippt haben.

In Bezug auf die Übung 24/9 kannten wahrscheinlich einige Studenten das Wort „sondern“ nicht und aus diesem Grund füllten sie die Lücke nicht korrekt aus. Es ist aber auch möglich, dass ein geeigneterer Wortschatz fehlte. Das Wort „sondern“ wird nur in der Einheit 32 bearbeitet. Auch wenn die Gruppe BII die genannte Lektion bis dahin noch nicht bearbeitet hatte, konnten doch schon fünf von neun Studenten die Übung richtig lösen. Von der Gruppe LII andererseits, die die Lektion 32 bearbeitete, konnten nur zwei von fünf Studenten eine richtige Antwort geben. Damit hatte die erste Gruppe eine (nicht erwartete) bessere Leistung im Vergleich mit der zweiten Gruppe.³²

In den Übungen 26/11 und 27/12 hatten beide Gruppen weniger Schwierigkeiten mit dem Leseverstehen bzw. Wortschatz, aber da treten noch einige Fehler auf. Wörter, die einigen Studenten Probleme bereitet haben, sind möglicherweise „Zeuge“, „aussagen“ oder aber die Struktur „etwas ist (nicht) zu finden“.

Die Übung 1/16 konnten viele Studenten nicht lösen. Für die Aufgabe wären „aber“ oder „doch“ mögliche Antworten. Die Konjunktion „aber“ wird in den Einheiten 8, 32 und in Übersicht im Kapitel 38 bearbeitet. Auch die Konjunktion „doch“

³² Es wurde danach vom Dozenten dieser Gruppe die Information erhalten, dass er die Konjunktion „sondern“ sowohl im damaligen Semester als auch im vorherigen Semester mit der Gruppe bearbeitet hatte. Somit kann man diese nicht erwartete bessere Leistung erklären.

erscheint in dieser letzten Lektion. Im Prinzip sollten sie also zumindest die Konjunktion „aber“ kennen. Sie kommt eigentlich in Lesetexten von mehreren Lektionen im Lehrbuch mehrmals vor. Vermutlich gab es Leseverstehensprobleme in Bezug auf die Verben „wechseln“ und „nachschauen“ oder die passende Vokabel fehlte.

BII		24/9 (Lösung: <i>nicht</i>)	LII	
Richtige Antworten	3X nicht; 1X das war nicht; 1X es war nicht	Vervollständigen Sie den Text: Der Kommissar: „Also, das war in der Hüfferstraße?“ Zeuge 1: „Nein, _____ in der Hüffenstraße, sondern in der Charlottenstraße.“	1X nicht; 1X es war nicht	Richtige Antworten
Falsche Antworten	1X es war ; 1X sondern ; 1X ware ; 1X war		1X war ; 1X es war ; 1X aber	Falsche Antworten
BII		26/11 (Lösung: <i>nie</i>)	LII	
Richtige Antworten	4X nicht; 1X <u>nichte</u>	Vervollständigen Sie den Text: Der Kommissar: „Haben Sie schon einmal als Zeuge ausgesagt?“ Zeuge2: „Nein, noch _____.“	3X nie; 2X nicht	Richtige Antworten
Falsche Antworten	2X mal ; 1X dass ; 1X da			Falsche Antworten
BII		27/12 (Lösung: <i>nicht; nirgendwo; nirgends</i>)	LII	
Richtige Antworten	5X nicht	Vervollständigen Sie den Text: Der Kommissar: „Und konnten Sie schon irgendwo den Schlüssel finden?“ Zeuge 3: „Nein, er war _____ zu finden.“	1X nicht; 1X schwer; 1X schwierig	Richtige Antworten
Falsche Antworten	2X ?; 1X nichts ; 1X sie		1X um den Schlüssel ; 1X doch	Falsche Antworten
BII		1/16 (Lösung: <i>aber; doch</i>)	LII	
Richtige Antworten		Vervollständigen Sie den Satz: Können Sie 10,- Mark wechseln? – Ich glaube nicht, _____ ich schaue mal nach.	2X aber	Und Richtige Antworten
Falsche Antworten	1X wechse ; 1X wechsle ; 1X kann ; 2X weil ; 1X so ; 1X bin ; 1X ob ; 1X wenn		1X und ; 1X den ; 1X es	Falsche Antworten

BILD 1 – LESEVERSTEHENSPROBLEME BZW. FEHLENDER WORTSCHATZ

QUELLE: Die Autorin (2012)

Deklination

Viele Übungsergebnisse zeigten, dass die Studenten, sowohl der Gruppe BII als auch der Gruppe LII, Schwierigkeiten haben hauptsächlich mit der Deklination des Adjektivs, das von keinem Artikel begleitet wird. Die Deklination des Adjektivs ohne Artikel wird nämlich erst in der Lektion 48 bearbeitet. Die Gruppe LII hat, wie oben erwähnt, nur bis Lektion 47 gelernt.

Die Übungen 4/19 und 6/21 haben Kenntnisse über das Adjektiv ohne Artikel geprüft. Vier von neun Studenten der Gruppe BII und einer von fünf Studenten der Gruppe LII haben es trotzdem geschafft, die richtige Alternative der Übung 4/19 auszuwählen. Gruppe BII hat auf diese Weise eine bessere Leistung als Gruppe LII. Nichtsdestotrotz wurde diese Leistung nicht besser in der Übung 6/21, in der jede Gruppe nur eine richtige Antwort angegeben hat.

Im Bild 2 werden beide Übungen dargestellt. Die Spalte in der Mitte zeigt die Nummer der Übung und daneben ist die Lösung bzw. sind die Lösungen kursiv geschrieben, die vom online-Sprachtest akzeptiert werden. Die beschattete Information gleich darunter zeigt, welcher grammatikalische Aspekt in jeder Übung geprüft wird. In der linken Spalte wird die Zahl von richtigen Antworten der Gruppe BII angegeben und in der rechten Spalte ist die Zahl von richtigen Antworten der Gruppe LII. Jedes Mal erscheinen zwei Nummern in diesen Spalten: die Nummer auf der linken Seite zeigt immer die Zahl von Studenten, die die richtige Alternative ausgewählt haben. Die Nummer auf der rechten Seite zeigt immer die gesamte Zahl von Personen, die die Übung gemacht haben.

BII		4/19 (Lösung: <i>scharfer</i>)	LII	
Zahl der richtigen Antworten		Deklination des Adjektivs <u>ohne</u> Artikel, im Genitiv Plural.		Zahl der richtigen Antworten
	4/9	Wählen Sie die richtige Alternative aus. Adolf Muschg, der bedeutendste lebende Schriftsteller der Schweiz, ist das Ziel _____ (scharfe, scharfen, scharfer) Attacken aus konservativen Kreisen geworden, seitdem er seine Heimat wegen ihrer Rolle im Zweiten Weltkrieg kritisiert hat.	1/5	
BII		6/21 (Lösung: <i>multikultureller</i>)	LII	
Zahl der richtigen Antworten		Deklination des Adjektivs <u>ohne</u> Artikel, im Dativ Singular.		Zahl der richtigen Antworten
	1/9	Wählen Sie die richtige Alternative aus. „Das Alphorn ruft zu _____ (multikulturelle, multikulturellen, multikultureller) Demokratie.“ Die Schweiz: Anmerkungen zum Gastland der 50. Frankfurter Buchmesse.	1/5	

BILD 2 – ADJEKTIVDEKLINATION OHNE ARTIKEL

QUELLE: Die Autorin (2012)

Wenn es sich um Adjektive mit einem definiten oder indefiniten Artikel handelt (unabhängig vom Kasus), scheinen die Studenten wenigen Schwierigkeiten gegenüberzustehen. Im Lehrbuch hat die Gruppe BII in der Lektion 17 nur das Adjektiv vor dem Nomen mit indefinitem Artikel im Nominativ und Akkusativ sowie das Adjektiv beim Verb gelernt. Die Gruppe LII ihrerseits hat außer Kapitel 17 auch in der Lektion 26 das Adjektiv mit definitem und indefinitem Artikel im Nominativ, Akkusativ und Dativ gelernt. In den Übungen 3 und 4 im Bild 3, die jeweils die Deklination des Adjektivs mit definitem Artikel im Dativ Plural und mit indefinitem Artikel im Akkusativ Singular prüfen, haben die meisten Studenten richtig geantwortet.

BII		3 (Lösung: <i>linken</i>)	LII	
Zahl der richtigen Antworten	6/9	Deklination des Adjektivs <u>mit</u> definitem Artikel, im Dativ Plural.	3/3	Zahl der richtigen Antworten
		Vervollständigen Sie den Satz mit der richtigen Alternative.		
		Stehen Sie niemals mit dem _____ (linke, linkem, linken, linker) Fuß zuerst auf!		

BII		4 (Lösung: <i>spannenden</i>)	LII	
Zahl der richtigen Antworten	6/9	Deklination des Adjektivs <u>mit</u> indefinitem Artikel, im Akkusativ Singular.	2/3	Zahl der richtigen Antworten
		Vervollständigen Sie den Satz mit der richtigen Alternative.		
		Können Sie mir einen _____ (spannend, spannendem, spannenden, spannender) Film empfehlen?		

BILD 3 – ADJEKTIVDEKLINATION MIT ARTIKEL

QUELLE: Die Autorin (2012)

Hinsichtlich der Deklination des Adjektivs mit definitem Artikel im Genitiv Plural, die in der Übung 5/20 (Bild 4) geprüft wird, hatte Gruppe LII eine schwachere Leistung als Gruppe BII. Diese Gruppe hat jedoch dieses Thema im Buch nicht gelernt und jene Gruppe hat im Gegenteil die Adjektivdeklination mit definitem sowie indefinitem Artikel im Genitiv in der Lektion 35 bearbeitet. Von den neun Studenten der Gruppe BII haben fünf die richtige Alternative ausgewählt. In der Gruppe LII ihrerseits konnte nur einer von fünf Studenten die richtige Antwort geben.

BII		5/20 (Lösung: <i>genialsten</i>)	LII	
Zahl der richtigen Antworten	5/9	Deklination des Adjektivs <u>mit</u> definitivem Artikel, im Genitiv Plural.	1/5	Zahl der richtigen Antworten
		<p>Wählen Sie die richtige Alternative aus.</p> <p>Stephen Hawking gilt als einer der _____ (genialste, genialsten, geniealster) Köpfe unserer Zeit.</p>		

BILD 4 – ADJEKTIVDEKLINATION IM GENITIV MIT ARTIKEL

QUELLE: Die Autorin (2012)

Auch in Bezug auf die Deklination des Zahlwortes hatte die Gruppe BII eine bessere Leistung als die Gruppe LII. In der Übung 5 (Bild 5) wählten alle neun Studenten der ersten Gruppe die richtige Alternative aus. Unter vier Studenten der Gruppe LII konnte jedoch die Hälfte der Studenten die Übung nicht richtig lösen. In der Übung 10 (Bild 5) war das Ergebnis dieser Gruppe dasselbe und von den neun Studenten der Gruppe BII hat nur eine Person falsch geantwortet.

BII		5 (Lösung: <i>scharfer</i>)	LII	
Zahl der richtigen Antworten	9/9	Deklination des Zahlwortes mit Possessivartikel, im Akkusativ Singular.	2/4	Zahl der richtigen Antworten
		Wie lautet die Zahl als ausgeschriebenes Wort? In China feierte letztes Jahr eine Frau ihren 124. Geburtstag. () einhundertzwanzigundvierten () einhundertvierundzwanzigste () einhundertvierundzwanzigsten () einhundertzwanzigundvierte		
BII		10 (Lösung: <i>multikultureller</i>)	LII	
Zahl der richtigen Antworten	8/9	Deklination des Zahlwortes mit verschmolzener Präposition + Artikel, im Dativ Singular.	2/4	Zahl der richtigen Antworten
		Wie lautet die Zahl als ausgeschriebenes Wort? Wann findet die Preisverleihung statt? – Am 16. November. () sechzehn () sechzehnte () sechzehnten () sechzehnter		

BILD 5 – DEKLINATION DES ZAHLWORTES

QUELLE: Die Autorin (2012)

In der offenen Übung 23/8 (Bild 6), die das indefinite Pronomen „niemand“ prüft, hatten alle Studenten der Gruppe LII Probleme mit der Deklination des Wortes und aus diesem Grund wurde die Antwort nicht angenommen. Die Gruppe BII hat

eigentlich keine besondere Schwierigkeit. Die Mehrheit hat die Übung nämlich mit „nicht“ gelöst, was auch als richtig angenommen werden kann.

BII		23/8 (Lösung: <i>niemanden</i>)	LII	
Richtige Antworten	2X niemanden; 5X nicht	Vervollständigen Sie den Text: Der Komissar: „Und Sie? Haben Sie jemanden gesehen?“ Zeuge 1: „Nein, ich habe wirklich _____ gesehen.“		Richtige Antworten
Falsche Antworten	1X niemand 1X jemanden		5X niemand	Falsche Antworten

BILD 6 – DEKLINATION DES INDEFINITPRONOMENS

QUELLE: Die Autorin (2012)

Hinsichtlich der besseren Leistung der Gruppe BII im Vergleich mit der Gruppe LII konnte im Nachhinein die Information geholt werden, dass der Dozent der ersten Gruppe Aufgaben zur Anerkennung der Kasus und ihrer Funktionen im Satz bearbeitet hatte. Das wurde übrigens kurz vor der Durchführung der Sprachtests gemacht.

Artikel als Pronomen

Die Übungen 2/17 und 3/18 (Bild 7) prüfen Kenntnisse bezüglich Artikel als Pronomen. Dieses Thema wird in der 25. Lektion des Lehrbuchs bearbeitet, d. h. nur die Gruppe LII lernte es, und somit hatten ihre Teilnehmer keine großen Schwierigkeiten mit diesen Übungen. Bei jeder Übung konnten vier Studenten von fünf die richtige Antwort geben. Von den neun Studenten der Gruppe BII lösten andererseits nur drei von denen die Übung richtig.

BII		2/17 (Lösung: <i>der</i>)	LII	
Zahl der richtigen Antworten	2/9	Vervollständigen Sie den Satz mit der richtigen Alternative. Welcher von den beiden Schränken passt besser in mein Zimmer? – Ich denke, _____ (das, den, der, die) da!	4/5	Zahl der richtigen Antworten

BII		3/18 (Lösung: das)	LII	
Zahl der richtigen Antworten	3/9	Vervollständigen Sie den Satz mit der richtigen Alternative. Welches Hemd passt besser zu dieser Hose? – Ich finde, _____ (das, den, der, die) da!	4/5	Zahl der richtigen Antworten

BILD 7 – ARTIKEL ALS PRONOMEN

QUELLE: Die Autorin (2012)

Konjunktion „wenn“, Konjunktiv II und Passiv

Die Übungen 2, 9, 7/22 und 14/29 (Bild 8) umfassen die Konjunktion „wenn“, das Präteritum, der Konjunktiv II in der Vergangenheitsform mit und ohne Modalverb, das Passiv im Präteritum und das Passiv im Konjunktiv II Plusquamperfekt mit und ohne Modalverb. Die Quote von richtigen Antworten war in diesen Übungen sehr niedrig. Die Studenten haben nämlich viele von den geprüften Themen nicht bearbeitet. In der Lektion 12 lernen sie die Konjunktion „wenn“; Präteritum wird in den Einheiten 11, 18, 20 und 37 bearbeitet; im Kapitel 17 und 21 lernen die Studenten den Konjunktiv II, aber nur in der Gegenwartsform; Passiv im Präteritum wird in der Lektion 30 eingeführt und in Kapitel 35 weiter bearbeitet.

Was für eine bessere Leistung fehlte, waren Kenntnisse über komplexere Strukturen, die die Studenten jedoch nicht gelernt haben, wie der Konjunktiv II in der Vergangenheitsform sowie das Passiv im Konjunktiv II und im Plusquamperfekt mit und ohne Modalverben.

BII		2 (Lösung: Wenn ich sie getroffen hätte)	LII	
Zahl der richtigen Antworten	3/9	Konjunktiv II in der Vergangenheitsform.	2/4	Zahl der richtigen Antworten
		Wählen Sie den richtigen Satzanfang aus. _____, hätte ich sie von dir begrüßt. (Wenn ich sie traf, Wenn ich sie getroffen hätte, Wenn ich sie hatte getroffen, Wenn ich sie hätte getroffen, Wenn ich sie traf)		

BII	7/22 (Lösung: <i>nicht eingeladen worden wäre</i>)	LII
Zahl der richtigen Antworten 2/9	<p>Konjunktiv II in der Vergangenheitsform; Passiv im Konjunktiv II Plusquamperfekt.</p> <p>Welcher Satz passt?</p> <p>Die Party war lustig, weil Willy auch da war. Wenn Willy _____, wäre es langweilig gewesen.</p> <p>(nicht eingeladen hätte nicht eingeladen worden ist nicht eingeladen worden wäre nicht eingeladen würde)</p>	Zahl der richtigen Antworten 0/5
BII	9 (Lösung: <i>Die Gruppe kam an dem Waldstück vorbei, er wurde gerettet.</i>)	LII
Zahl der richtigen Antworten 1/9	<p>Konjunktiv II in der Vergangenheitsform; Passiv im Konjunktiv II in der Vergangenheitsform und mit Modalverb; Passiv im Präteritum; Präteritum.</p> <p>Wenn die Gruppe nicht zufällig an diesem Waldstück vorbei gekommen wäre, hätte er niemals gerettet werden können.</p> <p>Das bedeutet:</p> <p>() Die Gruppe kam nicht an dem Waldstück vorbei, er wurde nicht gerettet. () Die Gruppe kam nicht an dem Waldstück vorbei, er wurde gerettet. () Die Gruppe kam an dem Waldstück vorbei, er wurde gerettet. () Die Gruppe kam an dem Waldstück vorbei, er wurde nicht gerettet.</p>	Zahl der richtigen Antworten 1/4
BII	14/29 (Lösung: <i>Das Teewasser hätte inzwischen kochen müssen</i>)	LII
Zahl der richtigen Antworten 4/9	<p>Konjunktiv II in der Vergangenheitsform mit Modalverb.</p> <p>Ines und Roland wollen Tee trinken. Roland setzt Teewasser auf. 5 Minuten später geht er wieder in die Küche, aber das Wasser ist immer noch kalt. „Komisch. ...“</p> <p>Was sagt Roland weiter?</p> <p>() ... Das Teewasser hat inzwischen kochen müssen.“ () ... Das Teewasser musste inzwischen gekocht haben.“ () ... Das Teewasser hätte inzwischen kochen müssen.“ () ... Das Teewasser hätte inzwischen kochen gemusst.“</p>	Zahl der richtigen Antworten 2/5

BILD 8 – KONJUNKTION „WENN“, KONJUNKTIV II UND PASSIV

QUELLE: Die Autorin (2012)

Possessivartikel im Dativ und im Genitiv und der Kasus Genitiv

Im Lehrbuch wird der Possessivartikel im Nominativ und Akkusativ in der Lektion 7 eingeführt, aber der Possessivartikel in den Kasus Dativ und Genitiv wird erst in den Einheiten 25 und 35 bearbeitet. Kein Student der Gruppe BII war somit in der Lage, die Übung 7 (Bild 9) richtig zu beantworten. Es wird angenommen, dass die Gruppe LII andererseits für die Aufgaben besser vorbereitet war, da sie sowohl

Lektion 25 als auch 35 gelernt hat. Von vier Studenten der Gruppe LII haben zwei die richtige Alternative der Übung 7 ausgewählt.

BII		7 (Lösung: <i>Das ist das Auto meines jüngeren Bruders.</i>)	LII	
Zahl der richtigen Antworten	0/9	<p>Welcher Satz ist richtig und entspricht folgendem Ausgangssatz?</p> <p>„Das Auto gehört meinem jüngeren Bruder.“</p> <p>() Das ist das Auto meines jüngeren Bruders.</p> <p>() Das ist das Auto von meinem jüngerem Bruders.</p> <p>() Das ist meinen jüngeren Bruders Auto.</p> <p>() Das ist meines jüngeren Bruder Auto.</p>	2/2	Zahl der richtigen Antworten

BILD 9 – POSSESSIV ARTIKEL IM DATIV UND GENITIV

QUELLE: Die Autorin (2012)

Der Kasus Genitiv wird in der Übung 14 (Bild 10) geprüft. Auch diesmal konnten die Studenten von der Gruppe BII sie nicht richtig beantworten. Von den neun Studenten konnte keiner die Übung lösen. Drei von den vier Studenten der Gruppe LII haben andererseits die richtige Alternative ausgewählt. Sie haben nämlich, wie oben erwähnt, den Kasus Genitiv in der Einheit 35 des Lehrbuchs bearbeitet.

BII		14 (Lösung: <i>des Kinos</i>)	LII	
Zahl der richtigen Antworten	0/9	<p>Formen Sie nach folgendem Muster um:</p> <p>die Wohnungstür = die Tür der Wohnung</p> <p>der Kinoeingang = der Eingang _____ (der Kino, des Kino, des Kinos, von Kino)</p>	3/4	Zahl der richtigen Antworten

BILD 10 – DER KASUS GENITIV

QUELLE: Die Autorin (2012)

Kausale Konjunktionen „weil“ und „da“

Die Konjunktion „weil“ wird in der Lektion 15 bearbeitet und die Konjunktion „da“ wird erst in der Einheit 27 vorgestellt. Die Übung 15/30 (Bild 11) umfasst beide Wörter. Nur drei von den neun Studenten der Gruppe BII wählten die richtige Alternative aus. Sie kannten wahrscheinlich die Konjunktion „weil“, da der Dozent mit ihnen die Lektion 15 bearbeitete. Um die Übung richtig zu machen, sollte man aber

auch die Konjunktion „da“ kennen. Diese Gruppe lernte jedoch nur bis Einheit 21 und deswegen hatte sie dieses Wort, das erst im Kapitel 27 vorgestellt wird, bis dahin noch nicht bearbeitet. Die Gruppe LII lernte andererseits beide Kapitel und konnte somit die Übung besser lösen: drei von fünf Studenten haben die richtige Alternative angekreuzt.

BII		15/30 (Lösung: <i>Ich konnte nichts essen, da ich krank war.</i>)	LII	
Zahl der richtigen Antworten	3/9	<p>„Ich konnte nicht essen, weil ich krank war.“</p> <p>Welcher der Sätze hat die gleiche Bedeutung?</p> <p>() Ich konnte nichts essen, als ich krank war.</p> <p>() Ich konnte nichts essen, da ich krank war.</p> <p>() Ich konnte nichts essen, während ich krank war.</p>	3/5	Zahl der richtigen Antworten

BILD 11 – KAUSALE KONJUNKTIONEN „WEIL“ UND „DA“

QUELLE: Die Autorin (2012)

Partizip II als Adjektiv in einer komplexen Nominalgruppe

Das Thema Partizip II als Adjektiv in einer komplexen Nominalgruppe wird in der Einheit 28 eingeführt, d.h., nur die Gruppe LII lernte es. Unter vier Studenten der Gruppe LII haben zwei die richtige Antwort der Übung 8 (Bild 12) angekreuzt und von den neun Studenten der Gruppe BII hat nur eine Person die Übung richtig gelöst. Im Vergleich hatte Gruppe LII ein besseres Ergebnis. Nichtsdestotrotz würde man eine bessere Leistung erwarten, da sie den geprüften Inhalt schon lernten.

BII		8 (Lösung: <i>ein Mann, der gestört wurde.</i>)	LII	
Zahl der richtigen Antworten	1/9	<p>Was ist richtig?</p> <p>Ein in seiner Ruhe gestörter Mann ist...</p> <p>() ein Mann, der die anderen stört.</p> <p>() ein Mann, der gestört werden könnte.</p> <p>() ein Mann, der gestört wurde.</p> <p>() ein Mann, durch den man gestört ist.</p>	2/4	Zahl der richtigen Antworten

BILD 12 – PARTIZIP II ALS ADJEKTIV IN EINER KOMPLEXEN NOMINALGRUPPE

QUELLE: Die Autorin (2012)

Infinitiv ohne zu

In der Übung 11 (Bild 13) wird das Thema "Infinitiv ohne zu" geprüft. Dieses Thema erscheint im 31. Kapitel des Lehrbuchs. Die Gruppe BII hat es also bis dahin nicht bearbeitet. Ungeachtet dessen haben vier von acht Studenten dieser Gruppe die Aufgabe richtig gelöst. Auf der anderen Seite hatte die Gruppe LII mehr Schwierigkeiten mit der Aufgabe, obwohl sie Lektion 31 im Prinzip bearbeitet hat. Von den vier Studenten der Gruppe LII, die diese Übung gemacht haben, konnte nur eine Person die richtige Antwort auswählen. Es sieht so aus, dass sie dieses Thema nicht ganz aufgefasst haben.

BII		11 (Lösung: <i>kommen</i> .)	LII	
Zahl der richtigen Antworten	4/8	Vervollständigen Sie den Satz. „Ist Willy schon da?“ Moment mal, ich höre ihn gerade _____. (gekommen, kommen, kommend, zu kommen)	1/4	Zahl der richtigen Antworten

BILD 13 – INFINITIV OHNE ZU

QUELLE: Die Autorin (2012)

Allgemein zeigen die Studenten im Niveau A2 keine große Schwierigkeit, wenn man die im Sprachtest geprüften und hier analysierten Inhalte berücksichtigt, sowie die entsprechenden bearbeiteten Lektionen im Lehrbuch. In Bezug auf den geprüften und gelernten Inhalte weisen also die Studenten relativ gute Kenntnisse auf.

Wichtig ist es, hier darauf zu achten, dass dies nur einen begrenzten Teil der gelernten grammatikalischen Themen von *Alemão Básico I* bis *Língua Alemã II* ausmacht. Auf Tabelle 6 werden die Inhalte aufgelistet, die von den Studenten bis Ende des Basis-Deutschsprachkurses *Língua Alemã II* bearbeitet haben. Die fettgedruckten Wörter entsprechen dem gesamten Lerninhalt, der in der durchgeführten Analyse berücksichtigt wurde. Wie auf der Tabelle gezeigt wird, werden hier viele Inhalte nicht in Betracht gezogen. Die Analyse bezieht somit nur einen kleinen Teil der ganzen grammatikalischen Themen ein, die die Studenten bearbeitet haben.

TABELLE 6 - GRAMMATIKALISCHE INHALTE, DIE VON DEN VERSUCHSPERSONEN IM NIVEAU A2 MIT DEM LEHRBUCH *BLAUE BLUME* BEARBEITET WURDEN

Artikel	Artikel (unbestimmter, bestimmter, Nullartikel); Artikel mit Nomen; Artikel als Pronomen, Possessivartikel (Nom., Akk., Dat., Gen.), Possessivartikel als Pronomen.
Nomen	Nomen (Nom., Akk., Dat., Gen.); <i>n</i> -Deklination.
Personalpronomen	Personalpronomen (Nom., Akk., Dat.); Relativpronomen; Deklination von Indefinitpronomen (jemand, niemand); Pronomen (etwas, nichts).
Adjektiv	Adjektiv beim Verb; Adjektiv vor dem Nomen (Nom., Akk., Dat., Gen.) ; das Adjektiv (Grundform, Komparativ, Superlativ).
Präposition	Präpositionen (für Zeitangabe).
Konjunktion	Konjunktionen (Übersicht); Temporale Konjunktionen (Übersicht).
Verb	Präsens; Präteritum ; Perfekt; Imperativ; Konjunktiv II in der Gegenwartsform; Konjunktiv I (sein); Futur; Partizip I; Partizip II ; Aktiv; Passiv ; trennbar; Modalverb (Präsens); reflexiv; <i>wissen; werden; lassen; brauchen</i> ; Verben mit Dativergänzung; Infinitiv mit <i>zu</i> ; Infinitiv ohne zu .
Fragewörter	Fragewörter (Übersicht).
Wortbildung	Wortbildung (Komposita); Suffix <i>er</i> , Suffix <i>-los</i> ; Präfixe.
„Kleine Wörter“	Doch, eigentlich, ja, doch, denn.
Negation	Nicht , kein; Möglichkeiten „Nein“ zu sagen .
Satzglied	Nominativergänzung; Akkusativergänzung; Dativergänzung; Ortsergänzung (Wohin?, Woher?, Wo?); Nomengruppen; obligatorische und fakultative Ergänzungen; Ergänzung mit Präposition; Zeitergänzung
Satzklammer und Felder	Satzklammer; Vorfeld; Mittelfeld; Nachfeld.
Satz/Satzteile verbinden	Sätze/Satzteile verbinden: und; wenn ; dass; weil ; als; obwohl; falls; da ; wenn ... (dann); zwar... aber; entweder... oder; sowohl... als auch; nicht nur... sondern auch; sondern ; aber ; damit; um ... zu + Infinitiv; je ... desto/umso; ohne ... zu; ohne dass; statt ... zu; (an)statt dass; während; -einander.
Satz	Aussage; Wortfrage; Satzfrage; Relativsatz; Frageformen; Indirekte Frage; Hinweise zur Zeit im Satz; Hauptsätze verbinden (Übersicht – Konjunktionen und Adverbien); Verkürzte Sätze.
Diskurs	Redewiedergabe: direkte und indirekte Rede, Redeeinleitung.

QUELLE: Die Autorin (2012)

Hinsichtlich der Gruppe BII hatten ihre Teilnehmer eine bessere Leistung als erwartet in Bezug auf das Thema „Infinitiv ohne zu“ (Übung 11). Obwohl sie es nicht im Lehrbuch bearbeitet haben, hat die Hälfte der Gruppe die richtige Antwort ausgewählt. Die Adjektivdeklinations mit definitem Artikel im Dativ (Übung 3) haben sie so gut gemacht wie die Adjektivdeklinations mit indefinitem Artikel im Akkusativ (Übung 4). Sechs von neun Studenten wählten sowohl in der Übung 3 als auch in der Übung 4 die richtigen Alternativen aus. In den anderen geprüften Inhalten konnten sie keine so gute Leistung erbringen, da sie die Themen im Unterricht nicht gelernt haben.

Bezüglich der Gruppe LII zeigten ihre Teilnehmer gute Kenntnisse über Adjektivdeklinations mit definitem Artikel im Dativ Plural (Übung 3) und mit Akkusativ Singular (Übung 4). Bezogen auf das Thema Artikel als Pronomen (Übungen 2/17 und 3/18) werden ebenfalls gute Ergebnisse erreicht. Themen wie Possessivartikel im Dativ und im Genitiv sowie den Kasus Genitiv (Übungen 7 und 14), kausale Konjunktionen (Übung 15/30) und Partizip II als Adjektiv in einer komplexen Nominalgruppe (Übung 8) kennen die Studenten relativ gut, obwohl sie die Kenntnisse rund um diese Inhalte noch befestigen können.

Andere Themen, die von dieser Gruppe mit dem Lehrbuch schon bearbeitet worden waren, bereiteten den Studenten jedoch mehr Schwierigkeiten. Die Ergebnisse der Übungen 11, 5/20, 5 und 10 zeigen, dass einige Studenten sowohl "Infinitiv ohne zu", Adjektivdeklinations mit indefinitem Artikel im Genitiv Plural als auch Deklination des Zahlwortes noch nicht gut beherrschen.

Mittels dieser Analyse erkennt man die Wirksamkeit einer systematischen Bearbeitung der Inhalte im Unterricht. Die Lerninhalte, die formal gelehrt wurden, waren auch die Themen der Übungen im Test, die die Studenten meistens richtig lösen konnten. Die Mehrheit der falschen Antworten kamen in den Übungen vor, deren geprüfter Inhalt nicht von den Gruppen bearbeitet worden waren. Das bezeugt den Wirkungsgrad der geleisteten Arbeit im Unterricht, d.h. der didaktischen und methodologischen Vorgehensweisen bei der Vermittlung von Grammatik, die mit den Gruppen BII und LII im Unterricht praktiziert worden sind.

4.6 SCHWIERIGKEITEN BEI DER DATENERHEBUNG

Während der Datenerhebung gab es nicht nur logistische Schwierigkeiten, sondern auch den Mangel an empirischer Untersuchungserfahrung seitens der Untersucherin. Erstens werden die logistischen, danach die methodologischen Probleme der Arbeit dargelegt.

In Bezug auf die Datenerhebung der Dozenten durch Interviews gab es Probleme bei der Aufnahme des ersten Interviews. Am Ende dieses ersten Gesprächs wurde festgestellt, dass das Aufnahmegerät nicht korrekt eingeschaltet wurde und somit wurde das Interview nicht als Audio, sondern nur als schriftliche Version sofort nach dem Gespräch erfasst. Ein anderes Interview wurde auch nur schriftlich festgehalten, aber in diesem Fall, weil der Dozent aus mir unbekannten Gründen es nicht zugelassen hat, dass die Befragung aufgenommen werden würde. Trotz dieser Tatsachen wurde die Untersuchung nicht gefährdet, weil Zweck dieser Erhebungsmethode es war, nur bestimmte Informationen zu sammeln. In den beiden schriftlichen Erfassungen wurde demzufolge den Zweck des Erhebungsinstruments erreicht.

Hinsichtlich der Sprachtests gab es Schwierigkeiten, einen Raum für die Testdurchführung zu finden. Es wurde geplant, den Computerraum der Abteilung der Modernen Sprachen an der UFPR anzuwenden. Trotz der Verfügbarkeit des Raums, wurde sowohl seine Anwendung als auch die Installierung des Sprachbeurteilungssystem auf den Rechnern aus bürokratisch-administrativen Gründen 20 Tage lang aufgehalten. Obwohl die UFPR eine öffentlich-staatliche Universität ist, kam – durch die Weigerung einer Autorisierung durch die Leiterin des Sprachenzentrums CELIN – seltsamerweise in Frage, ob für diese Datenerhebungsphase der Raum kostenlos genutzt werden durfte.

In der Phase der Sprachtests gab es außerdem Schwierigkeiten, Termine mit den Studenten zu vereinbaren. Auch wenn Termine verabredet wurden, ist es ab und zu passiert, dass einige Studenten nicht gekommen sind. Neue Termine sollten daher angeboten werden.

Zu methodologischen Fehlern der Datenerhebungen wurde nur während ihrer Auswertung festgestellt, dass die Fragebögen anlässlich der Sprachtests beantwortet werden sollten. Eine solche Organisation in der Erhebung hätte eine

bessere Kontrolle und nachfolgende Analyse der Daten ermöglicht. Die Fragebögen wurden aber in ihrer Mehrheit zu einem anderen Zeitpunkt ausgefüllt. Weil die Erhebungsinstrumente die Namen der Teilnehmer nicht beinhaltete und die Antworten sowie Ergebnisse anonym sein sollten, wurden die beantworteten Fragebögen und die Sprachtestergebnisse nur in Gruppen (*Alemão Básico I, Língua Alemã II* usw.) geteilt.

Die richtige Vorgehensweise wäre gewesen, den Fragebogen und den Sprachtest bei derselben Gelegenheit durchführen zu lassen, und außerdem jeden Teilnehmer durch eine individuelle Nummer zu kennzeichnen, damit die Testergebnisse und Angaben im Fragebogen von einem und demselben Studenten in der Datenauswertung verglichen werden könnten. Sollte z. B. das Sprachtestergebnis eines bestimmten Studenten von dem Durchschnitt radikal abweichen, könnten die Studentenangaben im Fragebogen bei einer Analyse dieser Diskrepanz helfen. Die Analyse der Daten kann stattdessen leider nur auf die Gruppen Bezug nehmen.

5 AUSWERTUNG

In diesem Abschnitt werden die untersuchten Elemente des Prozesses der Sprachvermittlung und des Sprachlernens in der Basis-Deutschsprachkursen an der UFPR im Kontext seines Ablaufes betrachtet. Ein Rückblick auf die wichtigen dargelegten Informationen und Daten wird gemacht, sodass die ganze Situation gestellt und ausgewertet werden kann. In einem Unterabschnitt werden Erwägungen bezüglich der Konzeption des Studiengangs Deutsch (Letras/Alemão) an der UFPR gezogen.

Dieser angebotene Studiengang wurde für Studenten konzipiert, die keine Vorkenntnisse des Deutschen haben. In diesem Studium soll die deutsche Sprache gelernt werden und währenddessen hat der Student die Möglichkeit, sich als Deutschlehrer bzw. Forscher und Theoretiker in den Bereichen Linguistik, Übersetzungs- oder Literaturwissenschaft auszubilden.

Zu diesem Zwecke bietet die Deutschabteilung der UFPR Pflichtfächer eines Basis-Deutschsprachkurses an sowie komplementäre Wahlpflichtfächer in Deutsch.

Dazu werden jedes Semester andere Wahlpflichtveranstaltungen auf Deutsch zu unterschiedlichen Themen in literarischen, artistischen, linguistischen Bereichen angeboten. Fächer zu Literaturtheorie, Linguistik des Portugiesischen, griechischer und römischer Literatur sowie zur deutschsprachigen Literatur (in diesem Fall wird der Unterricht in deutscher Sprache erteilt) u. a. sind für alle Studenten des Studiengangs Deutsch ebenso obligatorisch. Außerdem gibt es spezifische Pflichtfächer jedes Schwerpunktes (Lehramt, Linguistik, Literatur, Übersetzung).

In der Deutschabteilung sind insgesamt sechs Dozenten tätig. Vier von denen sind Doktoren und zwei haben den Magistergrad. Die Ausbildungsbereiche der sechs Dozenten beinhalten Linguistik in den Fachgebieten Syntax, Fremdsprachlehrwerk- und Unterrichtsforschung, Lehrwerkentwicklung, Übersetzung, Deutsch als Fremdsprache und Anglistik sowie interkulturelle Literaturwissenschaft. Die Ausbildung der angestellten Dozenten deckt also eine umfangreiche Vielfalt von Fachgebieten ab, die für das Studium in der brasilianischen Auslandsgermanistik relevant sind. Dieser Aspekt wirkt sich bestimmt sehr positiv auf die Ausbildung der Studenten aus.

Für die Sprachunterrichtsvorbereitung fehlen andererseits unterstützende Lehrmaterialien in der Deutschabteilung. Die Mehrheit der vorhandenen Bücher ist überholt und das beeinträchtigt die Arbeit der Dozenten.

Bezüglich des Lerninhalts der Basis-Deutschsprachkurse wird er von dem angewendeten Lehrbuch bestimmt. Laut den Interviews beschäftigen sich die Dozenten hauptsächlich mit diesem Material im Sprachunterricht. Die eingesetzten Lehrbücher³³ richten sich nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und somit beinhalten sie relevante grammatikalische Themen, die in wichtigen offiziellen Tests geprüft werden. Jeder Dozent bevorzugt die Gegenstände, die ihrer Ansicht nach für die bestimmten Gruppen und entsprechend der vorhandenen Zeit relevant sind.³⁴

³³ Wir beretits erwähnt „Blaue Blume“, „EM Neu Hauptkurs“ und „Auf neuen Wegen“, alle vom Hueber Verlag.

³⁴ In dem Semester als die Datenerhebung durchgeführt wurde, gab es einen Streik der Beamten an der Universität außer der vielen Feiertage. Aus diesem Grund wurde die Zeit in dem Fall noch kürzer. Die Gruppen BII und LII, die mit „Blaue Blume“ arbeiten, hatten dazu noch mehr Schwierigkeit, weil das Buch sehr viele Einheiten beinhaltet und die Gruppen größer sind als die anderen. In diesem Zusammenhang wurden wahrscheinlich manche Einheiten nur zum Teil durchgearbeitet. Die Gruppe LVI z. B., mit nur drei Teilnehmern, konnte sich organisieren und eine

Die Grammatikvermittlung wird normalerweise induktiv durchgeführt, sodass die Studenten z. B. in einem Text oder bei einem Spiel grammatikalische Phänomene beobachten und die eigenen Regeln davon ableiten sollen. Es wird aber auch durch Frontalunterricht deduktiv oder manchmal kognitiv vorgegangen.

Die Studenten von *Língua Alemã II* (Gruppe LII), die mit „Blaue Blume“ arbeiten, sollten theoretisch im Sprachtest zur Grammatik ein Niveau erreichen, das der Stufe B1 in der GeR-Skala entspricht. Von den sieben Studenten der Gruppe LII wurde eine Person auf dieses Niveau und andere auf das Niveau B2 eingestuft. Die anderen fünf erreichten das Niveau A2.

Diese Gruppe hat jedoch das ganze Lehrbuch nicht bearbeitet und damit wurden wichtige Inhalte nicht gelernt, wie die Deklination des Adjektivs ohne Artikel und den Konjunktiv II in der Vergangenheitsform. Im Sprachtest wurden aber beide Themen, und hauptsächlich das letzte, mehrmals geprüft. Wenn die Studenten diese Inhalte bearbeitet hätten, hätten sie möglicherweise das Ziel B1 erreichen können.

Die Gruppe LIV sollte ihrerseits im Prinzip das Ziel B2 erreichen, da sie mit dem Lehrbuch „EM Neu Hauptkurs“ arbeiteten, dessen Zielvorgabe genau B2 ist. Kein Student dieser Gruppe erreichte jedoch dieses Niveau. Die Kursteilnehmer haben eigentlich das ganze Lehrbuch nicht bearbeiten können; die zwei letzten Einheiten haben sie nicht gelernt.

Die weiteren getesteten Gruppen LVI und SA sollten seinerseits ebenso die Stufe B2 erreichen, da das eingesetzte Lehrbuch „Auf Neuen Wegen“ auch die Stufe B2 der GeR-Skala als Ziel festlegt. Sowohl „Auf Neuen Wegen“ als auch „EM Neu Hauptkurs“ enthalten grundsätzlich denselben Inhalt mit einer unterschiedlichen Reihenfolge, die zum Teil durch ähnliche Themen bearbeitet werden.

Was also im Regelfall passiert, ist, dass die Studenten quasi den Inhalt von *Língua Alemã III* und *IV* in den anschließenden Sprachkursen *Língua Alemã V* und *VI* wiederholen. Nichtsdestotrotz hat kein der sechs geprüften Studenten der Gruppe LIV und keiner der beiden Teilnehmer der Gruppe LVI die Stufe B2 erreicht.³⁵

Unter der Gruppe SA haben andererseits alle dieses Niveau B2 als Resultat bekommen. Die Unterschiede zwischen den Gruppen LVI und SA ist, dass die erste Gruppe entweder keine Sprachvorkenntnisse hatten oder Deutsch vor dem Studium

Einheit des Buches während der Ferien bearbeiten. Damit ist es ihnen gelungen, Zeit zu ersparen, um das ganze Lehrwerk innerhalb des vorgesehenen Zeitraumes abzuarbeiten.

³⁵ In Bezug auf die Gruppe LVI soll man aber in Betracht ziehen, dass man durch eine so geringe Stichprobe von zwei Studenten zu keiner ultimativen Schlussfolgerung kommen kann.

durchschnittlich binnen 3,8 Semestern gelernt haben. Außerdem sind sie nirgendwann in einem deutschsprachigen Land gewesen. Unter den vier Teilnehmern der Gruppe mit dem höchsten Ergebnis haben andererseits drei Studenten Deutsch während 16 Semester in der Schule gelernt und drei haben schon mindestens einen Monat in Deutschland verbracht.

Nach diesen Ergebnissen und bewusst von der Tatsache, dass praktisch all diese Studenten jeden Sprachkurs ab *Alemão Básico I* an der Deutschabteilung belegt haben, kann man sagen, dass die Kursteilnehmer von LIV und LVI mehr Zeit brauchten, um das Niveau der Gruppe SA erreichen zu können. Es kann aber auch sein, dass es mehr Fleiß seitens der Studenten fehlte. Die Selbsteinschätzung der Gruppen LIV und LVI bezüglich ihrer Leistung an den Basis-Deutschsprachkursen war immerhin durchschnittlich 1,4, d.h. die Mehrheit hält die eigene Leistung eher für ausreichend.

* * *

Eine tiefere Analyse wurde mit der zahlreichsten Niveaugruppe A2 im Abschnitt 4.5.1 durchgeführt. Diese Stichprobe wird von 14 Studenten gebildet, die mit dem Lehrbuch „Blaue Blume“ gearbeitet haben: neun Versuchspersonen der Gruppe BII und fünf der Gruppe LII.

In Bezug darauf, was im Sprachtest geprüft wurde, zeigte die Analyse, dass im allgemein das Niveaugruppe A2 über gute Kenntnisse von einigen im Buch bearbeiteten grammatikalischen Aspekten verfügt.

Unter den Studenten der Gruppe LII wurde ihre Leistung im Sprachtest gewissermaßen niedriger im Vergleich mit der Leistung der Gruppe BII. Was die Gruppe BII wissen sollte, hat sie im Test gelöst. In Themen wie "Infinitiv ohne zu" und Adjektivdeklinaton mit definitivem Artikel im Dativ und im Genitiv, die in den von ihnen bearbeiteten Lektionen nicht vorkommen, die aber vom Dozenten bearbeitet wurden, hatten sie ebenfalls eine gute Leistung.

Die Gruppe LII zeigte andererseits mehr Schwierigkeiten mit gewissen grammatikalischen Aspekten, die unter die von ihnen bearbeiteten Lektionen thematisiert wurden. Possessivartikel im Dativ und Genitiv, Kausale Konjunktionen und Partizip II als Adjektiv in einer komplexen Nominalgruppe sind geprüfte Themen,

die die Studenten einigermaßen gut können, obwohl sie bessere Leistungen haben könnten.

Anderen grammatikalischen Themen, die im Buch von ihnen bearbeitet wurden, bereiteten einigen Studenten dieser Gruppe jedoch noch mehr Schwierigkeiten. Übungen zu Adjektivdeklinaton mit indefinitem Artikel im Genitiv Plural, Deklination des indefiniten Pronomens, Deklination des Zahlwortes sowie Infinitiv ohne zu konnten die Mehrheit dieser Studenten nicht richtig lösen.

Diese Tatsache kann daran liegen, dass der Dozent der Gruppe LII und somit ihre Studenten sich an das Lehrbuch Blaue Blume nicht gut angepasst haben. Es wurden in Bezug auf die Grammatik im Lehrbuch Beschwerden gemacht und zwar, dass die grammatikalischen Inhalte nur kurz und oberflächlich dargestellt werden; dass es wenige Übungen im Lehrbuch gibt und dass das Lehrwerk kein Arbeitsbuch anbietet.

Im Gegensatz dazu erklärte der Dozent der Gruppe BII in dem Interview, dass die Arbeit mit seinen Studenten sich hauptsächlich auf die Grammatik konzentriert hat. Auf diese Weise ist es den Studenten gelungen sehr gute Ergebnisse im Sprachtest zu erreichen. Gleichzeitig wurden aber laut dem Interview mündliche und schriftliche Kompetenzen sowie das Hörverstehen und das Leseverstehen eher vernachlässigt.

Aus der vorgestellten Vorgehensweise, die für die Vermittlung der Deutschgrammatik in den Basis-Deutschsprachkursen an der UFPR eingesetzt wird, erfolgten relativ gute Ergebnisse. Am Ende dieses Basis-Kurses erreichen die Studenten hinsichtlich der Grammatik ein Niveau (B1) nah am Ziel (B2). Die spezifischere Analyse mit dem Niveaugruppe A2 ergibt ebenso befriedigende Resultate, obwohl manche Schwächen festgestellt werden.

Weil Lesen und Schreiben die Fertigkeiten sind, die bei allen Dozenten im Unterricht am meisten bearbeitet und benotet werden, bekommt die Grammatik infolgedessen eine privilegierte Stellung in dem Lehren-Lernen-Prozess. In Hinsicht auf die Grammatikvermittlung der deutschen Sprache werden somit gewissermaßen erfolgreiche Ergebnisse erreicht.

In einigen Fällen wurde aber dieses Resultat beeinträchtigt, weil etliche Gruppen es nicht geschafft haben, mit dem ganzen Lehrbuch zu arbeiten. Aus diesem Grund wurden wichtige Lerninhalte nicht gelehrt.

Wegen dieser Problematik des Mangels an Zeit und wegen anderer (auch struktureller) Faktoren, die durch die Interviews, den Fragebogen und die Lektüre der Hauptrichtlinien des Studiums (*Projeto Político-Pedagógico*) bezüglich der Konzeption des Studiums beobachtet werden konnten, erweist sich als naheliegend, dass eine abschließende Besprechung vorgestellt wird als konstruktiven Vorschlag zur Lösungen der festgestellten Problemen.

5.1 ABSCHLIESSENDE BETRACHTUNG - AUSBLICK

Im letzten Abschnitt wurden die Gegebenheiten der Sprachkurse im Kontext des Studiengangs Deutsch (*Letras/Alemão*) dargestellt sowie die konkreten Resultate der Arbeit im Sprachunterricht bezüglich grammatikalischen Kenntnissen der Studenten gezeigt und kommentiert. Damit ist man zur Schlussfolgerung gekommen, dass bestimmte Faktoren in Betracht gezogen werden sollten, damit eine Optimierung der Ergebnisse von den Arbeitsabläufen in den Sprachkursen realisiert werden kann.

Wenn die Studenten viel Zeit brauchen, um die Fremdsprache zu erlernen und außerdem noch mehr Zeit benötigen, um alle weiteren Ziele des Studiengangs zu erreichen, muss im Deutschunterricht mehr geleistet werden als die Sprachvermittlung mit einem Lehrbuch. Die Konzeption der Sprachkurse soll also in dem Zusammenhang des Studiengangs Deutsch gründlich neu überlegt werden, sodass man es nachprüfen kann, welches Kursformat zur Ausführung der Ziele des Studiums am meisten beitragen kann.³⁶

In Bezug auf die studierte Fremdsprache sollen die Studenten in der Lage sein, mit dieser Sprache als Forscher und als Theoretiker der Linguistik und der Literatur umzugehen und außerdem als künftige Lehrer ihre Kenntnisse in diesen Bereichen vermitteln zu können. Wenn der Student den Schwerpunkt *Licenciatura* aufgenommen hat, soll er offensichtlich auch die Fremdsprache lehren können.

³⁶ Durch die Lektüre der Hauptrichtlinien des Studiengangs (*Letras*) konnte man übrigens feststellen, dass, wie im Unterabschnitt 3.1 erwähnt wurde, sind die Zielsetzungen nicht ganz klar und sehr allgemein. Die Lehrpläne, spezifisch zur Basis-Deutschsprachkursen (Anhang 5) ihrerseits, sind kurz und oberflächlich. Nach den Interviews, werden sie außerdem eigentlich von den Dozenten nicht verfolgt. Auf diese Weise sollten ebenso die Ziele des Studiengangs im allgemein und auch des Studiengags Deutsch ausgearbeitet werden.

Sowohl im Schwerpunkt Literatur als auch in Linguistik werden die Auszubildenden meistens Hochschuldozenten bzw. Forscher. Der Schwerpunkt Übersetzung bildet im Prinzip keine Übersetzer, sondern Theoretiker dieses Fachs.

Eine grundsätzliche Verpflichtung der Studierenden während des Studiums und nach dem Abschluss ist es, die Fremdsprachen gut zu beherrschen, um alle möglichen Textsorten in der studierten Sprache lesen und interpretieren, sowie elementare wissenschaftliche Texte in mündlicher und schriftlicher Form produzieren zu können.

Hinsichtlich einer grundlegenden Aufgabe des Studenten, das kompetente Lesen von wissenschaftlichen Texten auf Deutsch, äußerte sich einer der interviewten Dozenten über die große Schwierigkeiten seiner Studenten, eine solche Aufgabe zu bewältigen. Es ist daher zu befürchten, dass die Erfüllung von wichtigen Erwartungen für die erfolgreiche Ausbildung der Studenten nicht abgesichert ist. Eine solche Schwierigkeit kann allein in Kooperation mit anderen Disziplinen in einem integrierten Sprachunterricht gemeistert werden.

Wie oben schon erwähnt soll der Sprachunterricht im Kontext eines Studiums im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache nicht den Kursen einer normalen Sprachschule ähneln. Studenten haben sich allerdings im Fragebogen darüber beschwert, dass der an der UFPR erteilte Sprachunterricht eher wie derjenige an einem normalen Sprachinstitut ist, und dass relevante Bereiche der Germanistik in diesem Unterricht vernachlässigt werden³⁷.

Die Basis-Deutschsprachkurse sollten stattdessen in Zusammenarbeit mit anderen Wahlpflichtfächern, eine umfassendere Palette von Fertigkeiten und Wissensbereichen fokussieren, die sich in integrierter Form gegenseitig ergänzen. In einem Kontext wie dem der Germanistik in außereuropäischen Ländern, wo die Studenten das Studium normalerweise ohne Deutschsprachkenntnisse aufnehmen (vgl. RALL, 2001), wird diese Fokussierung noch dringender, weil die sprachliche Ausbildung viel Zeit in Anspruch nimmt.

Nach den Interviews mit den Dozenten konnte ermittelt werden, dass sie sich im Deutschunterricht vorwiegend nach dem Lehrbuch orientieren. Zusätzliche Materialien wie Grammatiken, unterschiedliche didaktische Materialien, authentische Texte oder Videos vom Internet, Filme, Filmschnitte, Spiele sowie Musik werden

³⁷ Dazu siehe Abschnitt 4.4.

ebenso für die Arbeit im Sprachunterricht verwendet. Diese Medien funktionieren aber als Ergänzung des Lehrbuchs, d.h. die bearbeiteten Inhalte bleiben hauptsächlich die Inhalte, die vom ausgesuchten Lehrwerk vorgeschlagen werden. Aus diesem Grund wird der Unterricht bis auf kleine Unterschiede praktisch zu einem einfachen Sprachunterricht wie dem, der an nicht universitären Sprachschulen angeboten wird.

Die Richtlinie für die Auswahl von bearbeiteten Inhalten und Themen in den Sprachkursen an der UFPR werden also zumeist von den verwendeten Lehrbüchern bestimmt. Das Lehrbuch ist zwar ein sehr gutes und praktisches Instrument für die Sprachvermittlung und bietet ohne Zweifel interessante Thematiken sowie Aufgaben für diesen Zweck. Mit den Sprachtests wurde es übrigens festgestellt, dass für den Erwerb grammatikalischer Strukturen diese Vorgehensweise einigermaßen wirksam ist. Der Sprachunterricht im akademischen Bereich kann sich aber nicht darauf beschränken.

Eine mögliche und effizientere Alternative wäre, in einem mit anderen Fächern integrierten Sprachunterricht anspruchsvollere Erläuterungen und Aufgaben zur deutschen Sprache auszuarbeiten. Da wäre es notwendig, für die Ausbildung der Absolventen klare Zielsetzungen festzulegen und in dieser Hinsicht spezifische didaktische Materialien einzusetzen.

In den Wahlpflichtfächern zu Lesen und Schreiben, Hören und Sprechen, z. B., könnten bestimmte Aspekte, die in der Basis-Deutschsprachkursen bearbeitet werden, in strukturierter Form vertieft werden. Somit würden sich diese Disziplinen und die Sprachkursen gegenseitig unterstützen. Auf diese Weise können die Studenten die Fremdsprache erfolgreicher und zielorientierter lernen.

Berufliche Fähigkeiten könnten auch im Sprachunterricht gefördert werden, indem die Studenten die Möglichkeit haben, z. B., wissenschaftliche Artikel oder theoretische Texte in der Klasse vorzutragen und im Plenum zu diskutieren, sowie einen grammatikalischen Gegenstand zu erklären oder die Didaktisierung eines Themas zu debattieren.

Wenn so eine Sprachunterrichtskonzeption eingesetzt wird, müssen weder die Basis-Deutschsprachkursen ab *Língua Alemã I* eine größere Anzahl von Unterrichtsstunden haben noch mehrere Wahlpflichtfächer angeboten werden, wie etliche Studenten sich im Fragebogen gewünscht haben. Wichtiger ist es, dass die Disziplinen und Aktivitäten integriert werden.

Die Festsetzung von spezifischen Zielen für die Erfüllung der Bedürfnisse im akademischen und beruflichen Leben, ein Kurskonzept, das das Erreichen dieser Ziele optimiert, das ist der entscheidende Schritt, der zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der universitären Ausbildung von Germanisten an der UFPR – und möglicherweise an sonstigen Universitäten in Brasilien – unternommen werden muss.

LITERATUR

ALDERSON, J. Charles; Huhta, Ari. The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework. **Language Testing**, 22, 3, S. 301-320, 2005.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. **Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen**. Stuttgart: Franz Steiner, 1996.

BADER, Wolfgang (Hrsg.). **Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen. Bestandsaufnahme, Herausforderungen, Perspektiven**. Frankfurt am Main: Vervuert, 2010.

BLUME, Rosvitha Friesen. Prática como Componente Curricular – Desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, Ruth (Hrsg.). **Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos**. Curitiba: Editora UFPR, 2011. S. 53-68.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na Era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

COORDENAÇÃO DE LETRAS. **Projeto Político-Pedagógico**, 2007. Zugänglich bei Coordenação de Letras an der UFPR. Nicht veröffentlicht.

DIETRICH, Ana Maria. **Caça às Suásticas. O Partido Nazista em São Paulo**. 1. Aufl. São Paulo: Humanitas / Imprensa Oficial, 2007.

DUESBERG, Peter. Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder. **Info DaF**, 33, 5, S. 411-437, 2006.

DUNGEN, Johannes von. **Vom Freund zum Partner – die deutsch-brasilianischen Kulturbeziehungen im Wandel. Impulse für das Deutschlandjahr in Brasilien 2013**. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik). Die Studie steht im ifa-Onlineshop <www.ifa.de/pub/online-shop> zur Verfügung oder unter dem Link <<http://www.ifa.de/pdf/edition/brasilien2011.pdf>> Zugriff am: 15/11/2011.

ECKES, Thomas. Der Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (onDaF): Theoretische Grundlagen, Konstruktion und Validierung. In: GROTHJAHN, Rüdiger (Hrsg.). **Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung / The C-test: Contributions from current research**. Frankfurt: Lang, 2010. S. 125-192. Der Artikel steht zur Verfügung unter dem Link
<https://www.ondaf.de/gast/ondaf/info/dokumente/Eckes_onDaF_2010.pdf> Zugriff am: 01/02/2012.

EGGENSPERGER, Klaus. (K)ein Konzept in Brasilien? **Info DaF** 24, 4, S. 493-498, 1997.

ESPAGNE, Michel. Bemerkungen zum Begriff der »Auslandsgermanistik«. In: BARNER, Wilfried et al (Hgg.). **Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. Internationales Organ für neuere deutsche Literatur**. Bandnummer: 53, 2009. S. 346-347. Sonderausdruck.

FAVERO, Maria de Lurdes de Albuquerque. Da Cátedra Universitária ao Departamento: questões para um debate. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos Reis (Hgg.). **Educação Superior: análise e perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001. S. 223-230. Das Dokument steht auch zur Verfügung unter dem Link:
<<http://www.unirio.br/estatuto/Da%20Catedra%20Universitaria%20ao%20Departamento.pdf>> Zugriff am: 17/04/2012.

FAVERO, Maria de Lurdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In **Educare**, Curitiba, 28, S. 17-36, 2006.

GLÄSER, Jochen; LAUDEL Grit. **Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse**. Wiesbaden: VS Verlag, 2010.

GOETHE INSTITUT (Hrsg.). **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen**. München: Langenscheidt, 2001. Das Dokument steht zur Verfügung unter dem Link:
<<http://www.goethe.de/referenzrahmen>> Zugriff am: 25/01/2012.

KAUFMANN, Göz. Deutsch und Germanistik in Brasilien. In: ROLOFF, Hans-Gert (Hrsg.) **Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXV**, 1. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 29-39, 2003.

MORAIS, Fernando. **Olga**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

OLIVEIRA, Luiz José Rodrigues de. **Incubadoras universitárias de empresas e de cooperativas: contrastes e desafios**. 107 Seiten. Dissertação (Mestrado e Política

Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
 Das Dokument steht zur Verfügung unter dem Link:
<http://pt.scribd.com/doc/11774722/10/O-Vinculacionismo-Militar-%E2%80%93-anos-64-85>> Zugriff am: 25/04/2012.

RALL, Dietrich. Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache II: Außereuropäische Perspektive. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.). **Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch**. Berlin; New York: Gruyter, 2001. S. 140-151.

ROSENTHAL, Erwin Theodor. Rahmenbedingungen einer fremdsprachlichen Germanistik. Ein Situationsbild am Beispiel Brasiliens. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.). **Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie**. München, 1, S. 300-313, 1980.

SARTINGEN, Kathrin. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.). **Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch**. Berlin; New York: Gruyter, 2001. S. 1445-1449.

SCHLAK, Torsten. Neue Wege in der Ausbildung japanischer Germanistikstudierender: Eine exemplarische Fallstudie. In **Info DaF**, 33, 4, S. 337-343, 2006.

SOETHE, Paulo; WEININGER, Markus J. Interkulturelle Zusammenarbeit im akademischen Bereich: Geschichtsbewusstsein, Multidisziplinarität und Reziprozität als Rezept für erfolgreiche Projekte. In: ERNEST W. B. et al. (Hgg.). **Wie kann man vom „Deutschen“ leben?** (Cross Cultural Communication, Bd. 17). Frankfurt am Main et al: Lang, 2009. S. 361-376.

SOETHE, Paulo. Deutsch in Brasilien. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (Hgg.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch**. Berlin/New York: Gruyter, 2010a. S. 1624-1627.

SOETHE, Paulo. Germanistik in Südbrasilien. In: BARNER, Wilfried et al. (Hgg.). **Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. Internationales Organ für neuere deutsche Literatur**. Bandnummer: 54, 2010b. S. 531-534.

UPHOFF, Dörthe. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, Ruth (Hrsg.). **Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos**. Curitiba: Editora UFPR, 2011. S. 13-30.

VEIT, Walter F. Deutschen Studien: Zustand und Zukunft eines australischen Projekts. In: BARNER, Wilfried et al (Hgg.). **Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. Internationales Organ für neuere deutsche Literatur.** Bandnummer: 53, 2009. S. 352-364. Sonderausdruck.

APPENDIZES

Appendix 1 – Leitfadeninterview

1. Sie haben in ihrem/r Promotion/Master zum Thema X im Fachgebiet Y geschrieben. Wie bewerten Sie die Bedeutung dieser Ausbildung in Ihrer Tätigkeit im Sprachunterricht?
2. Was sind Ihre Aufgaben in der Deutschabteilung?
3. Welche Disziplinen unterrichten Sie in diesem Semester?
4. (Wenn der Dozent einen Sprachkurs leitet oder schon geleitet hat) Wie wählen Sie den Inhalt und die Themen, die während einem Sprachkurs bearbeitet werden sollen? Und bezüglich des grammatikalischen Inhalts? Welches Lehrbuch wenden Sie an? Wie schätzen Sie über das Buch ein?
5. Ist die Planung für das Semester hinsichtlich des Inhalts und des Themas genau durchgeführt oder ist es eher geöffnet und flexibel?
6. Was beeinflusst normalerweise Veränderungen in dieser Planung?
7. Welche Unterrichtsformen nutzen Sie normalerweise im Sprachkurs? (Frontalunterricht, im Plenum, Aktivitäten zu zweit/ in Gruppen...) Und wie vermitteln Sie die Grammatik? Wie gehen Sie mit der Grammatik im Deutschsprachunterricht auseinander? (deduktiv, induktiv, mit Texten, mit Lehrbuch, Frontalunterricht, mit Grammatik...)
8. Welche (didaktische) Medien verwenden Sie? (Lehrbuch, Arbeitsbuch, Audio-CD, Internet, Video...)
9. Wie wird die Evaluation im Sprachunterricht dieses Semesters durchgeführt?
10. Welche Fertigkeiten werden (am meisten und am wenigsten) bearbeitet?
11. Wie wird jede Fertigkeit bewertet?
12. Wie evaluieren Sie die allgemeine Sprachkenntnisse und die grammatikalische Deutschkenntnisse der Germanistikstudenten am Ende des Studiums für ihre Tätigkeit als Deutschlehrer?

Appendix 2 – Fragebogen

1. Alter *Idade*: _____2. Studiengang *Curso de graduação*:

<input type="checkbox"/>	Letras Alemão
<input type="checkbox"/>	Letras Português/Alemão
<input type="checkbox"/>	Anderer <i>Outro</i> :

3. Abschluss *Modalidade*:

<input type="checkbox"/>	Lehrerausbildung <i>Licenciatura</i>
<input type="checkbox"/>	Übersetzung <i>Tradução</i>
<input type="checkbox"/>	Linguistik <i>Linguística</i>
<input type="checkbox"/>	Literatur <i>Literatura</i>

4. Semesterstudium *Semestre cursado no momento*: _____

5. Haben Sie Deutsch vor der Teilnahme an den Deutschsprachkursen an der UFPR gelernt? *Você aprendeu alemão antes de iniciar as disciplinas de língua alemã no curso de Letras na UFPR?*

<input type="checkbox"/>	Ja,	<input type="checkbox"/>	Sprechen	<input type="checkbox"/>	Schreiben	<input type="checkbox"/>	Lesen	<input type="checkbox"/>	Hören
<input type="checkbox"/>	Nein								

Wo und wie lange? *Em qual ou quais instituições e por quanto tempo?*

6. Waren Sie schon in einem deutschsprachigen Land? Welches? Wie lange?
Você já esteve em um país de língua alemã? Em qual país? Por quanto tempo?

7. Markieren Sie die Disziplinen, die Sie schon absolviert haben, und die Sie in diesem Semester besuchen: *Assinale as disciplinas que você já concluiu e a que você está cursando durante este semestre:*

<input type="checkbox"/>	Alemão Básico I	<input type="checkbox"/>	Língua Alemã III
<input type="checkbox"/>	Alemão Básico II	<input type="checkbox"/>	Língua Alemã IV
<input type="checkbox"/>	Língua Alemã I	<input type="checkbox"/>	Língua Alemã V
<input type="checkbox"/>	Língua Alemã II	<input type="checkbox"/>	Língua Alemã VI

8. Was sind Ihre Berufsaussichten nach dem Studium? *Quais são suas pretensões profissionais após a conclusão da graduação/pós-graduação?*

	Als Deutschlehrer(in) arbeiten. <i>Trabalhar como professor(a) de alemão.</i>
	Als Hochschuldozent(in) arbeiten. <i>Trabalhar como professor(a) universitário(a).</i>
	Als Übersetzer(in) arbeiten. <i>Trabalhar como tradutor(a).</i>
	Als Dolmetscher(in) arbeiten. <i>Trabalhar como intérprete.</i>
	Andere <i>Outras:</i>
	Ich weiss es nicht. <i>Não sei.</i>

9. Geben Sie an, wie relevant jede Fertigkeit für Ihre persönliche Ziele in Ihrer Ausbildung und Berufstätigkeit sind: *Indique o grau de importância de cada habilidade para seus objetivos pessoais em sua formação e atuação profissional:*

	sehr relevant <i>muito relevante</i>	relevant <i>relevante</i>	nicht so relevant <i>pouco relevante</i>	irrelevant <i>irrelevante</i>	?
Lesen <i>Ler</i>					
Hören <i>Ouvir</i>					
Schreiben <i>Escrever</i>					
Sprechen <i>Falar</i>					

10. Wie schätzen Sie Ihre Leistung an den Deutschsprachkursen der UFPR ein? *Como você avalia o seu rendimento nas aulas de língua alemã na UFPR?*

sehr gut <i>muito bom</i>	gut <i>bom</i>	ausreichend <i>suficiente</i>	ungenügend <i>insuficiente</i>

11. Wie evaluieren Sie die Deutschsprachkursen an der UFPR in Bezug auf: *Como você avalia as disciplinas de língua alemã na UFPR em relação aos seguintes aspectos:*

	sehr gut <i>muito bom</i>	gut <i>bom</i>	befriedigend <i>razoável</i>	unangemessen <i>inadequado</i>
Lehrbuch <i>Livro didático</i>				
Zusätzliche didaktische Materialien <i>Materiais didáticos adicionais</i>				
Inhalt <i>Conteúdo</i>				
Themen <i>Temas</i>				
Unterrichtsmethode <i>Método didático</i>				
Evaluationsmethode <i>Método de avaliação</i>				
Dozenten <i>Professores</i>				

Inhaltsprogression zwischen Deutschsprachkursen <i>Progressão do conteúdo entre as disciplinas de língua alemã</i>				
--	--	--	--	--

- 12.** Ihrer Ansicht nach, welche Maßnahmen die Deutschsprachkursen an der UFPR verbessert würden? *Na sua opinião, quais medidas promoveriam a melhora dos cursos de língua alemã na UFPR?*

ANHÄNGE

Anhang 1 – Curricularer Inhalt des Schwerpunkts Lehramt mit doppelten Abschluss Deutsch und Portugiesisch

991 LICENCIATURA EM ALEMÃO E PORTUGUÊS		CURRÍCULO 2007	
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH SEMANAL	PRÉ-REQUISITO
1º.PERÍODO			
HE201	ALEMÃO BÁSICO I	8	
HL201	LÍNGUA PORTUGUESA I	4	
HL222	LINGUISTICA I	4	
HL226	TEORIA DA LITERATURA I	4	
HL817	Literatura grega I: épica	2	
2º.PERÍODO			
HE202	ALEMÃO BÁSICO II	8	HE201
HL396	LÍNGUA PORTUGUESA IV	4	
HL223	LINGUISTICA II	4	
HL227	TEORIA DA LITERATURA II	4	HL226
HL818	Literatura Latina I: lírica	2	
HE391/HL852	INICIAÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA I	2	
3º.PERÍODO			
HE203	LÍNGUA ALEMÃ I	4	HE202
HL804	LÍNGUA PORTUGUESA III	4	
HL224	LINGUISTICA III	4	
HL231	LITERATURA BRASILEIRA I	4	HL226
HL819	Literatura Grega II: tragédia	2	
ET053	Psicologia da educação	4	
4º.PERÍODO			
HE204	LÍNGUA ALEMÃ II	4	HE203
HL394	LÍNGUA PORTUGUESA II	4	
HL398	LITERATURA BRASILEIRA II	4	HL226
HL820	Literatura Latina II: comédia	2	
EP073	Políticas e planejamento da Educação	4	
5º.PERÍODO			
HE205	LÍNGUA ALEMÃ III	4	HE204
HL233	LITERATURA BRASILEIRA III	4	HL226
HL397	LÍNGUA PORTUGUESA V	4	
HL815	Poesia portuguesa :do trovadorismo ao arcadismo	4	
EM200	Didática	4	
6º.PERÍODO			
HE206	LÍNGUA ALEMÃ IV	4	HE205
HE209	LITERATURA ALEMÃ I	3	HE205
EP234	LITERATURA BRASILEIRA IV	4	HL226
EP074	Organização do trabalho pedagógico	4	
ET054	Processos interativos na educação	4	
7º.PERÍODO			
HE207		4	HE206
HE210	LITERATURA ALEMÃ II	3	HE205
HE229	LITERATURA PORTUGUESA II	4	
HL816	Narrativa de ficção portuguesa	4	
EM115	Metodologia do Ensino de LP	4	
HE121	Metodologia do ensino de LEM anglo-germânica	4	
8º.PERÍODO			
HE208	LÍNGUA ALEMÃ VI	4	HE207
HE211	LITERATURA ALEMÃ III	3	HE205
EM122	Prática de Docência em LEM anglo-germânica I	7	EM121
EM116	Prática de Docência em Língua Portuguesa I	7	EM115
EM124	Prática de Pesquisa em Educação I	3	
9º.PERÍODO			
HE212	LITERATURA ALEMÃ IV	3	HE205
HE892	CULTURA E ENSINO DE LEM NA ESCOLA	4	
HL154	Literatura e Leitura na Escola	4	
EM117	Prát. de Docência de Língua Portuguesa II	6	EM116
EM123	Prát. de docência em LEM anglo-germânica II	6	EM122
EM125	EM125 Prática de Pesquisa em Educação II	3	EM124

CH Disciplinas obrigatórias:	2970
CH Optativas:	520
CH Atividades formativas:	200
CH Total da Habilitação:	3690

Anhang 2 – Curricularer Inhalt des Schwerpunkts Bakkalaureat in Linguistik mit doppelten Abschluss Deutsch und Portugiesisch

99IA	BACH. PORTUGUÊS E ALEMÃO - EST. LINGÜÍSTICOS	CURRÍCULO 2007	
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH SEMANAL	PRÉ-REQUISITO
1º.PERÍODO			
HE201	ALEMÃO BÁSICO I	8	
HL201	LÍNGUA PORTUGUESA I	4	
HL222	LINGÜÍSTICA I	4	
HL226	TEORIA DA LITERATURA I	4	
HL817	Literatura grega I: épica	2	
2º.PERÍODO			
HE202	ALEMÃO BÁSICO II	8	HE201
HL396	LÍNGUA PORTUGUESA IV	4	
HL223	LINGÜÍSTICA II	4	
HL227	TEORIA DA LITERATURA II	4	HL226
HL818	Literatura Latina I : lírica	2	
HE391/HL852	INICIAÇÃO A PESQUISA CIENTÍFICA I	2	
3º.PERÍODO			
HE203	LÍNGUA ALEMÃ I	4	HE202
HL804	LÍNGUA PORTUGUESA III	4	
HL224	LINGÜÍSTICA III	4	
HL231	LITERATURA BRASILEIRA I	4	HL226
HL819	Literatura Grega II: tragédia	2	
4º.PERÍODO			
HE204	LÍNGUA ALEMÃ II	4	HE203
HL394	LÍNGUA PORTUGUESA II	4	
HL398	LITERATURA BRASILEIRA II	4	HL226
HL820	Literatura Latina II: Comédia	2	
5º.PERÍODO			
HE205	LÍNGUA ALEMÃ III	4	HE204
HL397	LÍNGUA PORTUGUESA V	4	
HL233	LITERATURA BRASILEIRA III	4	HL226
HL815	Poesia portuguesa :do trovadorismo ao arcadismo	4	
6º.PERÍODO			
HE206	LÍNGUA ALEMÃ IV	4	HE205
HE209	LITERATURA ALEMÃ I	3	HE205
HL234	LITERATURA BRASILEIRA IV	4	HL226
7º.PERÍODO			
HE207	LÍNGUA ALEMÃ V	4	HE206
HE210	LITERATURA ALEMÃ II	3	HE205
HL229	LITERATURA PORTUGUESA II	4	
HL816	Narrativa de ficção portuguesa	4	
HE146/HL853	TOPICOS DE PESQUISA EM EST. LINGÜÍSTICOS	2	
8º.PERÍODO			
HE208	LÍNGUA ALEMÃ VI	4	HE207
HE211	LITERATURA ALEMÃ III	3	HE205
HR149/HL856	ORIENT. MONOG. EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS I	2	
9º.PERÍODO			
HE212	LITERATURA ALEMÃ IV	3	HE205
HE152/HL860	ORIENT. MONOG. EM EST. LINGÜÍSTICOS II	2	

CH Disciplinas obrigatórias:	2040
CH Optativas livres:	450
CH Optativas específicas:	210
CH Atividades formativas	200
CH total da Habilitação:	2900

Anhang 3 - Curricularer Inhalt des Schwerpunkts Bakkalaureat in Literatur mit doppelten Abschluss Deutsch und Portugiesisch

99IB	BACH. PORTUGUÊS E ALEMÃO - EST. LITERÁRIOS	CURRÍCULO 2007	
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH SEMANAL	PRÉ-REQUISITO
1º.PERÍODO			
HE201	ALEMÃO BÁSICO I	8	
HL201	LINGUA PORTUGUESA I	4	
HL222	LINGUISTICA I	4	
HL226	TEORIA DA LITERATURA I	4	
HL817	Literatura grega I: épica	2	
2º.PERÍODO			
HE202	ALEMÃO BASICO II	8	HE201
HL396	LINGUA PORTUGUESA IV	4	
HL223	LINGUISTICA II	4	
HL227	TEORIA DA LITERATURA II	4	HL226
HL818	Literatura Latina I : lírica	2	
HE391/HL852	INICIAÇÃO A PESQUISA CIENTIFICA I	2	
3º.PERÍODO			
HE203	LINGUA ALEMÃO I	4	HE202
HL804	LINGUA PORTUGUESA III	4	
HL224	LINGUISTICA III	4	
HL231	LITERATURA BRASILEIRA I	4	HL226
HL819	Literatura Grega II: tragédia	2	
4º.PERÍODO			
HE204	LINGUA ALEMÃO II	4	HE203
HL394	LINGUA PORTUGUESA II	4	
HL398	LITERATURA BRASILEIRA II	4	HL226
HL820	Literatura Latina II: Comédia	2	
5º.PERÍODO			
HE205	LINGUA ALEMÃO III	4	HE204
HL397	LINGUA PORTUGUESA V	4	
HL233	LITERATURA BRASILEIRA III	4	HL226
HL815	Poesia portuguesa :do trovadorismo ao arcadismo	4	
6º.PERÍODO			
HE206	LINGUA ALEMÃO IV	4	HE205
HE209	LITERATURA ALEMÃO I	3	HE205
HL234	LITERATURA BRASILEIRA IV	4	HL226
7º.PERÍODO			
HE207	LINGUA ALEMÃO V	4	HE206
HE210	LITERATURA ALEMÃO II	3	HE205
HL229	LITERATURA PORTUGUESA II	4	
HL816	Narrativa de ficção portuguesa	4	
HE147/HL854	TOPICOS DE PESQUISA EM EST. LITERARIOS	2	
8º.PERÍODO			
HE208	LINGUA ALEMÃO VI	4	HE207
HE211	LITERATURA ALEMÃO III	3	HE205
HE150/HL857	ORIENT. MONOG. EM ESTUDOS LITERÁRIOS I	2	
9º.PERÍODO			
HE212	LITERATURA ALEMÃO IV	3	HE205
HE153/HL861	ORIENT. MONOG. EM EST. LITERÁRIOS II	2	

CH Disciplinas obrigatórias:	2040
CH Optativas livres:	450
CH Optativas específicas:	210
CH Atividades formativas	200
CH total da Habilitação:	2900

Anhang 4 - Curricularer Inhalt des Schwerpunkts Bakkalaureat in Übersetzung mit doppelten Abschluss Deutsch und Portugiesisch

99IC	BACH. ALEMÃO E PORTUGUÊS - EST. DA TRADUÇÃO	CURRÍCULO 2007	
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH SEMANAL	PRÉ-REQUISITO
1º.PERÍODO			
HE201	ALEMÃO BÁSICO I	8	
HL201	LINGUA PORTUGUESA I	4	

HL222	LINGUÍSTICA I	4	
HL226	TEORIA DA LITERATURA I	4	
HL817	Literatura Grega I: épica	2	
2º.PERÍODO			
	ALEMÃO BASICO II	8	HE201
HL396	LÍNGUA PORTUGUESA IV	4	
HL223	LINGUÍSTICA II	4	
HL227	TEORIA DA LITERATURA II	4	HL226
HL818	Literatura Latina I: lírica	2	
HE391/HL852	INICIAÇÃO A PESQUISA CIENTIFICA I	2	
3º.PERÍODO			
HE203	LÍNGUA ALEMÃ I	4	HE202
HL804	LÍNGUA PORTUGUESA III	4	
HL224	LINGUÍSTICA III	4	
HL231	LITERATURA BRASILEIRA I	4	HL226
HL819	Literatura Grega II: Tragédia	2	
HE157/HL865	TÓPICOS CENTRAIS DA TRADUÇÃO	2	
4º.PERÍODO			
HE204	LÍNGUA ALEMÃ II	4	HE203
HL394	LÍNGUA PORTUGUESA II	4	
HL398	LITERATURA BRASILEIRA II	2	HL226
HL820	Literatura Latina II: Comédia	4	
HE158/HL866	HISTÓRIA DA TRADUÇÃO	2	
5º.PERÍODO			
HE205	LÍNGUA ALEMÃ III	4	HE204
HL397	LÍNGUA PORTUGUESA V	4	HL226
HE233	LITERATURA BRASILEIRA III	4	
HL815	Poesia portuguesa do trovadorismo ao arcadismo	4	
HE159/HL867	CRÍTICA E PRÁTICA DA TRADUÇÃO I	2	HE157 ou HE865
6º.PERÍODO			
HE206	LÍNGUA ALEMÃ IV	4	HE205
HE209	LITERATURA ALEMÃ I	3	HE205
HL234	LITERATURA BRASILEIRA IV	4	HL226
HE160/HL868	CRÍTICA E PRÁTICA DA TRADUÇÃO II	4	HE157 ou HE865
7º.PERÍODO			
HE207	LÍNGUA ALEMÃ V	4	HE206
HE210	LITERATURA ALEMÃ II	3	HE205
HL229	LITERATURA PORTUGUESA II		
HE816	Narrativa de ficção portuguesa	4	
HE148/HL855	TÓPICOS DE PESQ. EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO I	2	
HE360/HL869	CRÍTICA E PRÁTICA DA TRADUÇÃO III	2	HE157 ou HE865
8º.PERÍODO			
HE208	LÍNGUA ALEMÃ VI	4	HE207
HE211	LITERATURA ALEMÃ III	3	HE205
HE361/HL870	CRÍTICA E PRÁTICA DA TRADUÇÃO IV ou HL870	4	HE157 ou HE865
HE151/HL859	ORIENTAÇÃO MONO. EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO I	2	
9º.PERÍODO			
HE154/HL862	ORIENTAÇÃO MONO. EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO II	2	
HE212	LITERATURA ALEMÃ IV	3	HE205

CH Disciplinas obrigatórias:

2220

CH Optativas livres:

480

CH Atividades formativas

200

CH total da Habilitação:

2900

Anhang 5 – Lehrpläne

DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

ALEMÃO

[...]

HE201 Alemão Básico I

Carga horária: 120 horas créditos:06

Pré-requisito: não tem

Ementa:

1. Introdução ao estudo da língua alemã:

- Desenvolvimento da competência oral receptiva e produtiva em nível inicial;
- Introdução às estratégias básicas de comunicação oral, com ênfase na competência receptiva;
- Desenvolvimento da competência escrita receptiva e produtiva;
- Introdução às estratégias de leitura: natureza da leitura em língua estrangeira;
- Introdução às estratégias básicas de produção textual em língua alemã: organização textual, uso de pronomes e conectores.

2. Reflexão sobre a natureza do aprendizado de uma língua estrangeira:

- Língua materna *versus* língua estrangeira: transferências e interferências;
- Aprendizado natural *versus* aprendizado cognitivo;
- *Hochdeutsch* e variação lingüística;
- Tipos de aprendizagem: o tipo auditivo, o tipo visual,
- Reflexão sobre a tradição de aprendizagem no Brasil e desenvolvimento de estratégias de aprendizado de língua alemã;

3. Introdução ao estudo da cultura alemã:

- Presença da cultura alemã na cultura brasileira;
- Impressões brasileiras sobre a cultura alemã;
- Reflexão sobre as diferenças culturais: estereótipos;
- Relevância do aprendizado da língua alemã no Brasil;

4. Fontes e instrumentos para o aprendizado de alemão no Brasil;

- Dicionários;
- Bibliotecas;
- Internet.

HE202 Alemão Básico II

Carga horária:120 horas créditos: 06

Pré- requisito: não tem

Ementa:

1. Introdução ao estudo da língua alemã:

- Desenvolvimento da competência oral receptiva e produtiva em nível médio;
- Desenvolvimento das estratégias de comunicação oral, com ênfase na competência produtiva;
- Desenvolvimento da competência escrita receptiva e produtiva; Desenvolvimento das estratégias de leitura: recursos discursivos;
- Desenvolvimento das estratégias de produção textual: recursos discursivos, subordinação.

2. Introdução ao estudo da cultura alemã:

- Visão panorâmica da história da cultura alemã;
- Personalidades da cultura de língua alemã;
- Exemplos de contribuição da cultura alemã para o pensamento ocidental.

3. Fontes e instrumentos para o aprendizado de alemão no Brasil;

- Gramáticas;
- Periódicos

HE203 Língua Alemã I

Carga horária: 60 horas créditos: 03

Pré-requisito: não tem

Ementa:

Estudo da Língua Alemã, treinando o aluno nas habilidades de ouvir e ler, falar e escrever. Utilização de um vocabulário básico de aproximadamente 2000 palavras, segundo a listagem de palavras do Deutscher Hochschul-Verband que é reconhecido internacionalmente como parâmetro. Nível inicial.

HE204 Língua Alemã II

Carga horária: 60 horas créditos: 03

Pré-requisito: não tem

Ementa:

Estudo da Língua Alemã, treinando o estudante nas habilidades de ouvir e ler, falar e escrever. Utilização de um vocabulário básico de aproximadamente 2000 palavras, segundo a listagem de palavras do Deutscher Hochschul-Verband que é reconhecido internacionalmente como parâmetro. Nível médio.

HE205 Língua Alemã III

Carga horária: 60 horas créditos: 03

Pré-requisito: não tem

Ementa:

Estudo da Língua Alemã, treinando o aluno nas habilidades de ouvir e ler, falar e escrever. Utilização de um vocabulário básico de aproximadamente 2000 palavras, segundo a listagem de palavras do Deutscher Hochschul-Verband, que é reconhecido internacionalmente como parâmetro. Nível adiantado.

HE206 Língua Alemã IV

Carga horária: 60 horas créditos: 03

Pré-requisito: Língua Alemã III

Ementa:

Treinamento e desenvolvimento da capacidade receptiva e produtiva no emprego de estruturas de relativa complexidade. Ampliação do vocabulário, permitindo a comunicação e a compreensão em grau médio de comunicação.

HE207 Língua Alemã V

Carga horária: 60 horas créditos: 03

Pré-requisito: Língua Alemã III

Ementa:

Treinamento e desenvolvimento da capacidade receptiva e produtiva no emprego de estruturas complexas. Ampliação do vocabulário. Emprego de recursos estilísticos. Redação própria de textos.

HE208 Língua Alemã VI

Carga horária: 60 horas créditos:03

Pré-requisito: Língua Alemã III

Ementa:

Aquisição e uso de técnicas diferenciadas de compreensão e expressão. Intensa ampliação de vocabulário. Emprego diferenciado de recursos estilísticos. Redação própria de textos. Trabalho com textos complexos de temática específica.